مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الرابع ـ العدد الثالث

رجـب 1424 هـ – سبتمبر 2003 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـريـن دينـار ■ السـعوديـة 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمـان ريـال ونصف ■ قطر 15 ريال
- اليمـن 10 ريالات ■ تونـس دينـار واحد
- الجـزائر 10 دنانير ■ المغـرب 15 درهماً
- ليبيـا دينـاران ■ مصـر 5 جنيهـات
- سـوريا 50 ليرة ■ لبنـان 1500 ليرة
- الأردن دينـار واحد ■ السودان 700 جنيه

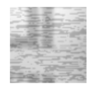
التـوزيـع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ مملكة البحرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh



تصميم الغــلاف

أنــس الشيخ

الطبـــاعـــة والتنفيـــذ



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م

Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين

تليفون: 291331 (973+) – فاكس: 291182

البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
7	فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوى أداء مهارات التصويب في كرة اليد	د. فيصل الملا عبدالله
43	تأثير التمارين التمهيدية العامة والخاصة في تطوير بعض القدرات والمهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي	د. إيمان شاكر محمود
75	تأثير أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة	د. عبدالناصر القدومي
101	تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض	د. سحر أحمد الخشرمي
133	الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء	د. إخليف الطراونة د. حسن أحمد الطعاني الأستاذ حسين دغيمات
161	برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري	د. عبدالباقي عبدالمنعم أبوزيد د. محمد سعد محمد
205	استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال	د. أحمد يوسف عبدالرحيم د. محمود مزعل الشباطات
3	Meeting the Challenges to Teaching the Spelling System of English: Voices from the Field in Kuwait	*Dr. Nawal Al-Othman*

الصفحة	الباب الثاني : أنشطة الكلية العلمية	
229	تقرير عن ورش عمل الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية - جامعة البحرين دراسة تحليلية	د. خليل ابراهيم شبر أ. علي إبراهيم اسماعيل
235	ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية بجامعة البحرين	
238	قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين دراسة تحليلية	علي محمد كاظم
240	الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين	إبراهيم علي خميس حمادي
242	اتجاهات مدراء التسويق في الشركات الصناعية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو تسويق الأنشطة الرياضية	فواز عبدالعزيز بخاري
244	المشكلات التي تواجه التربية الرياضية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمكلة البحرين	منال حسن علي موسى
246	The Effects of Using Creative Thinking Activities in Learning English on Third Secondary Commercial School Students' Creative Skills	*Hassan Mohsin Hassan Alwadi*

البـاب الأول

البحـوث العلميـة المحكمـة

فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوى أداء مهارات التصويب في كرة اليد

د. فيصل الملا عبدالله
كلية التربية – جامعة البحرين

فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوى أداء مهارات التصويب في كرة اليد

د. فيصل الملاعبدالله
قسم التربية الرياضية – كلية التربية– جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد لدى طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين. اشتملت عينة الدراسة على (٢٢) طالباً من طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين المسجلين في مقرر أداء وتدريس كرة اليد، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية قوام كل منهما (١١)، وقد تم التدريس للمجموعة الضابطة بأسلوب الأمر والتعليمات، بينما تم التدريس للمجموعة التجريبية بأسلوب الأقران. وقد استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "ت" لتحليل النتائج. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة الضابطة في مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة التجريبية في مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد، لصالح القياس البعدي

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعديين، للمجموعة الضابطة، والتجريبية في مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد، لصالح المجموعة التجريبية.

– أسلوب تدريس الأقران يسهم بشكل أفضل، من أسلوب الأمر والتعليمات في تعلم مهارات التصويب في كرة اليد.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بضرورة تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب تدريس الأقران، وإجراء دراسات مماثلة، باستخدام أساليب تدريس أخرى.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠/١١/٢٠٠٢م * تاريخ قبوله للنشر ١٩/١/٢٠٠٣م



The Effectiveness of Reciprocal Teaching Style on the Level of Shooting Skills Acquisition in Team Handball

Dr. Faisal AlMulla-Abdullah
College of Education- University of Bahrain

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of reciprocal teaching style on the level of shooting skills acquisition in team handball. The participants were 22 university students enrolled in a Handball Course and were randomly assigned by section to one of two treatment groups: a control (n=11) and an experimental (n=11). The control group was taught by a command style while the experimental group was taught by a reciprocal style. The data obtained were analyzed using mean, standard deviation, and T-test. The major findings of this study were as follows:

- Significant differences were found between pre- and post-tests of the control group in the levels of shooting skills acquisition. The differences were in favor of post-test scores.
- Significant differences were found between pre- and post-tests of the experimental group in the levels of shooting skills acquisition. The differences were in favor of post-test scores.
- Significant differences were found between the post-tests of the control and experimental groups in the levels of shooting skills acquisition. The differences were in favor the post-test of experimental group.
- The reciprocal style of teaching was significantly effective in acquisition of shooting skills in team handball.

In the light of the findings, it was concluded that a reciprocal style of teaching should be used more often by instructors. Additional research is needed in this area using other teaching styles.

10
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد

د. فيصل الملاعبدالله
قسم التربية الرياضية - كلية التربية- جامعة البحرين

المقدمة ومشكلة الدراسة

إن التقدم بالعملية التعليمية التي فرضته الاتجاهات التربوية المعاصرة من الاهتمام بالمادة الدراسية أو بالمعلم إلى الاهتمام بالمتعلم، وتفعيل دوره، وإثارة دافعيته نحو التعلم؛ صاحبه تطور في أساليب وطرائق التدريس (Rink, 1998). فلم يعد أسلوب التدريس التقليدي هو السائد، كما لم يعد المعلم قادرا على الاهتمام بكل متعلم، مهما كانت كفاءته المتبعة في التدريس؛ لذا غالباً ما يتجه المعلم إلى التنوع باستخدام أساليب التدريس، حتى يمكن من تحقيق أهداف العملية التعليمية بفعالية.

ولقد تطورت طرق التدريس وأساليبه بتطور الأبحاث في التربية الرياضية؛ حيث أكدت معظم الأبحاث والدراسات أن المتعلمين لا يستجيبون لعملية التعليم بطريقة أو أسلوب تعليمي واحد (Goldberger, 1992)، وأنه لا بد من استعمال طرق وأساليب جديدة، وعديدة؛ لبناء قدرات المتعلمين، وتطوير معارفهم . فالشخص الذي يريد أن يختار التدريس كمهنة يجب أن يكون على دراية بالأساليب الحديثة في مجال تدريس التربية الرياضية، بحيث يختار من بينها الأسلوب الذي يكون مناسباً لسلوك المتعلم، وللإمكانات المتاحة، ولطبيعة المادة التعليمية نفسها.

وقد أشار سيدنتوب (Siedentop, 1991) إلى أهمية معرفة معلم التربية الرياضية لأكثر من أسلوب من أساليب التدريس؛ لأنه بدون ذلك تبقى قدرات المعلم على التعامل مع المتعلمين محدودة للغاية. وفي هذا الصدد أكد كل من رينك (Rink, 1998) وجراهام (Graham, 1992) وجولدبيرجر (Goldberger, 1992) وعبدالكريم (1990) أنه لا يوجد أسلوب تدريس معين، يمكن أن يسهم في التنمية الشاملة للمتعلم، أو حتى أن يحقق جميع

الأهداف المراد تحقيقها؛ وعلى معلمي التربية الرياضية في مختلف المراحل التعليمية ألا يختاروا أسلوباً تدريسياً واحدا، واستعماله باستمرار، بل عليهم ملاحظة أن هناك أساليب مختلفة يمكن استعمالها، والتي بدورها يمكن أن توصلهم إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة.

ولو تأملنا أساليب التدريس الشائعة في تدريس التربية الرياضية لوجدنا أن الأسلوب السائد فيها هو الأسلوب التقليدي؛ حيث يرتكز حول المعلم الذي يقف، ويشرح، ويعرض المهارة الحركية، ويقدم للمتعلمين الأنشطة والخبرات الحركية، وينظم لهم الموقف التعليمي (Rink, 1998). وحيث إن أساليب التدريس التقليدية المتبعة في تدريس محتوى التربية الرياضية لم تعد قادرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية ومواكبة الفلسفات التربوية المعاصرة، فكان لا بد من استخدام أساليب تدريس حديثة، والتي ترتكز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال إيجاد مواقف، يكون فيها المتعلم أكثر إيجابية ومشاركة، مما يسهم في تحقيق تعلم أفضل.

وفي السنوات القليلة الماضية قدم موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) اللذان يُعَدّان رائدين كبيرين من رواد طرق تدريس التربية الرياضية، مجموعة من أساليب التدريس أطلقا عليها طيف أساليب تدريس التربية الرياضية (Spectrum of Teaching Styles) والتي أعطت المعلمين مجموعة من الخيارات لتدريس التربية الرياضية التي يمكن أن تسهم في التنمية الشاملة للمتعلم من الناحية البدنية، والاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية. وتُعَدُّ هذه الأساليب من أهم الأساليب وأنجحها المتبعة الآن في تدريس التربية الرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وبريطانيا، ومعظم دول العالم.

ومن بين أساليب التدريس التي صممها موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) أسلوبي الآمر والأقران، حيث يُعدُّ أسلوب الأمر أكثر أساليب التدريس شيوعا، والذي يعتمد على الشرح اللفظي للمهارة الحركية، بالإضافة إلى عرض نموذج للمهارة الحركية، مع توجيه بعض النقاط التعليمية المهمة؛ ويقوم المتعلم بالأداء وفقا لتعليمات ونداءات المعلم (عبدالكريم، ١٩٩٠). ويشير جولدبيرجر (Goldberger, 1992) إلى أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب فعالية عندما يكون هناك وقت قصير أو محدد؛ لتحقيق مهمة معينة. أما أسلوب تدريس الأقران، فيقوم على تقسيم الفصل إلى

مجموعات ثنائية، حيث يقوم أحد المتعلمين بدور المؤدي، ويقوم الآخر بدور الملاحظ. أما المؤدي فيقوم بأداء الأنشطة الحركية، بينما يقوم الملاحظ بتوجيه المؤدي، وإعطائه التغذية الراجعة بناء على معايير معدة من قبل المعلم، وبعد الانتهاء من الموقف التعليمي يتم تبادل الأدوار بين المؤدي والملاحظ. ويؤكد موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) أن لهذا الأسلوب تأثيراً كبيراً في نمو التلاميذ في الناحيتين الاجتماعية، والانفعالية.

ويجب ملاحظة أن تطوير قدرات المتعلمين في كثير من الحالات تعتمد اعتماداً كبيراً على مدى تفاعلهم واستجابتهم لأساليب التدريس المتبعة. ويشير رينك (Rink, 1998) إلى أن عدم تحقيق الموقف التعليمي لأهدافه لا يرجع إلى ضعف الأنشطة التعليمية، ولكن غالبا ما يكون سبب ذلك عدم اختيار أسلوب التدريس المناسب. ويتفق جراهام (Graham, 1992) مع رينك (Rink, 1998) على أن السبب في عدم نجاح أي موقف تعليمي لا يرجع في أغلب الأحيان إلى عدم ملاءمة أنشطته التعليمية، وإنما السبب الحقيقي هو نوع أسلوب التدريس المستخدم. لذلك فإن الباحث يري أن اختيار أسلوب التدريس المناسب قد يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية بفعالية.

وحيث إن أساليب التدريس التقليدية المتبعة في تدريس التربية الرياضية لم تعد قادرة على تحقيق أهداف العملية التعليمية، فكان لا بد من استخدام أساليب تدريس حديثة. ومن خلال خبرة الباحث في مجال تدريس التربية الرياضية لطلبة الجامعة، قد لاحظ أن تعليم مهارات الأنشطة الرياضية بشكل عام، ومهارات كرة اليد بشكل خاص تعتمد على الأسلوب التقليدي في تدريسها؛ الأمر الذي حدا بالباحث إلى دراسة هذه المشكلة ليتعرف على أثر كل من أسلوبي الأمر، وتدريس الأقران، في اكتساب مهارات التصويب في كرة اليد لدى طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين. ويَعُدُّ الباحث أن القيام بمثل هذه الدراسة هو من الأساسيات التي تنطوي عليها فكرة تحديث أساليب التدريس، وتغيير دور المعلم، وتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة:

١- التعرف على فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران، على مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد لدى طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين.

٢- تحديد أنسب أسلوب تدريس؛ لاكتساب مهارات التصويب في كرة اليد، ومن ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في تدريس مهارات كرة اليد.

فرضيات الدراســة

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة الضابطة في مستوي أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة التجريبية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعديين، للمجموعة الضابطة، والتجريبية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في الجوانب الآتية:

١- تأتي هذه الدراسة استجابة لما ينادي به الخبراء في مجال تدريس التربية الرياضية، من ضرورة تحديث أساليب التدريس.

٢- قد تسهم الدراسة الحالية في الارتقاء بمستوي مهارات كرة اليد لطلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين؛ انطلاقاً من أهمية أساليب التدريس في العملية التعليمية، حيث إنه لم تهتم أية دراسة بحرينية - على حد علم الباحث - بتناول هذا الجانب بالدراسة.

٣- قد تفيد الدراسة من خلال نتائجها الجهات المعنية بمجال التربية الرياضية من مسئولين، وتربويين، ومعلمين في الاهتمام باستخدام أسلوب تدريس الأقران، في تدريس مهارات الأنشطة الرياضية.

٤- قد تفسح هذه الدراسة المجال أمام المهتمين بأساليب تدريس التربية الرياضية؛ لإجراء المزيد من الدراسات، والتي يمكن أن تكون مكملة، وداعمة للدراسة الحالية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- مجموعة من طلاب بكالوريوس التربية الرياضية بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين المسجلين في مقرر أداء وتدريس كرة اليد، لذلك فإن نتائج هذا الدراسة تتحدد بحجم هذه العينة وتوزيعها.

٢- مهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط في رياضة كرة اليد.

٣- إجرائها خلال العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢م.

التعريف بمصطلحات الدراسة

- **أسلوب تدريس الأمر** :**Command Style** هو عبارة عن الأسلوب الذي يسيطر فيه المعلم سيطرة تامة على مجريات الموقف التعليمي، حيث يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية، وعرض النموذج المناسب لها، ثم يطلب من المتعلمين القيام بالأنشطة، والمهارات الحركية وفق قراراته .(Mosston & Ashworth , 1994)

- **أسلوب تدريس الأقران** :**Reciprocal Style** هو عبارة عن الأسلوب الذي يهدف إلى إشراك المتعلمين في المواقف التعليمية من خلال تقسيم تلاميذ الفصل إلى ثنائيات، أحدهما يقوم بأداء المهارة الحركية المطلوبة، ويسمي بالمؤدي، بينما يقوم الآخر بدور الملاحظ لأداء زميله، وتوجيه التعليمات، وتقديم التغذية الراجعة إليه، ويسمي بالملاحظ. .(Mosston & Ashworth , 1994)

- **بطاقة المعيار** **Criteria Sheet** وهي عبارة عن بطاقة أو استمارة تستخدم في أسلوب تدريس الأقران يحدد فيها وصف تفصيلي للعمل، ونماذج للسلوك اللفظي الذي سوف يستخدم أثناء التغذية الراجعة، وبعض الملاحظات والإيضاحات الخاصة التي تذكر الملاحظ بدوره .(Mosston & Ashworth , 1994)

الإطار النظري:

أولاً: أسلوب تدريس الأمر والتعليمات Command Style:

١- بنية الأسلوب:

يُعَدُّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تستعمل بكثرة في تدريس التربية الرياضية،

وخلال هذا الأسلوب يسيطر المعلم سيطرة تامة على مجريات الموقف التعليمي حيث يُعَدُّ المعلم هو صاحب الحق الوحيد في اتخاذ جميع قرارات الدرس، فيقوم باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بعملية التدريس في مراحلها الرئيسة الثلاثة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم). ويكون دور المتعلم هو تنفيذ جميع القرارات الصادرة من قبل المعلم. لذلك لا يراعى هذا الأسلوب الفروق الفردية بين المتعلمين. ومن خصائص هذا الأسلوب أنه يضفي على المتعلم صفة الاستجابة الفورية لأية حركة، أو مهارة يطلب المعلم من المتعلم القيام بها، وحسب المواصفات التي يحددها المعلم نفسه. وهكذا فإن جميع القرارات المتعلقة بمكان تطبيق الأداء، والأوضاع، ووقت البدء لتطبيق المهام، والإيقاع، ومدة التوقف بين تطبيق نشاط، وآخر، ومداها الزمني يتخذه المعلم بصفة فردية.

ويُعَدُّ هذا الأسلوب من أكثر الأساليب فعالية عندما يكون هناك وقت قصير أو محدد؛ لتحقيق مهمة معينة. ويفضل استعمال هذا الأسلوب في بداية العام الدراسي؛ ليتعلم المتعلمون النظام، وإطاعة الأوامر. ويمكن استعمال هذا الأسلوب بشكل كبير في دروس التربية الرياضية خلال تعليم الكثير من الأنشطة والمهارات الحركية. ونجد أمثلة لهذا الأسلوب في دروس الرقص، والجمباز لأنه عند تعليم هذه الأنشطة يجب على المتعلم أن يتبع الحركة نفسها والإيقاع نفسه حسب النموذج الذي قام بأدائه المعلم. وتُعَدُّ تمرينات العروض من أهم الحركات والمهارات التي تتطلب استعمال هذا الأسلوب.

٢- أهداف هذا الأسلوب:

يهدف أسلوب التدريس بالأمر والتعليمات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها ما يلي:

١– الاستجابة المباشرة للمثير.

٢– تقليد النموذج المقدم والتقييد به.

٣– أداء جميع التلاميذ في وقت واحد.

٤– إدارة الفصل وضبط سلوك المتعلمين.

٣- كيف يتم التدريس بالأسلوب:

يتم التدريس بهذا الأسلوب من خلال قيام المعلم بتحديد موضوع الدرس المراد تدرسيه للمتعلمين، والذي يناسب هذا الأسلوب، والذي له علاقة بفلسفته، وبنظرية الاستثارة،

والاستجابة؛ فيقوم المعلم بشرح المادة التعليمية وعمل النموذج لها، وذكر النقاط التعليمية المهمة، وتحدد الإيقاع المناسب للأنشطة)الفقرات التعليمية(كالعد - والتصفيق - والموسيقى، أو أية استثارة أخرى؛ ثم يطلب المعلم من التلاميذ أداء الحركة طبقاً للإيقاع المحدد، ومطابقا للنموذج الذي قام بأدائه. و يُعَدُّ عرض النموذج من أهم الأمور التي يجب على المعلم الاهتمام بها خلال التدريس بهذا الأسلوب. ويقوم المعلم بإعطاء التغذية الراجعة خلال هذا الأسلوب عن أداء المتعلمين للواجبات الحركية، وعن مدى تقيدهم في تنفيذ أوامره.

٤- مجالات النمو في هذا أسلوب:

يجب أن تهدف العملية التعليمية إلى تنمية المتعلم في مختلف مجالات النمو الحركية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، لذا يسهم أسلوب الأمر والتعليمات في تطوير نمو مجالات التعلم بشكل بسيط، حيث يتجه مستوي التطور في مجالات النمو المختلفة إلى المستوى الأدنى؛ نظراً لأن دور المتعلم خلال هذا الأسلوب سلبي؛ إذ يقتصر على تنفيذ القرارات الصادرة من المعلم.

ثانياً: أسلوب تدريس الأقران Reciprocal Style:

١- بنية هذا الأسلوب:

تعد معرفة النتائج أحد العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، وتحسين مخرجات التعلم، وكلما أسرع المتعلم بمعرفة الخطأ كان هناك فرص أكبر لتصحيحه، ولذلك فمن المناسب تخصيص معلم واحد لكل متعلم من أجل تصحيح الأخطاء، وتقديم تغذية راجعة مباشرة. ولكن كيف يستطيع المعلم تصحيح أداء المتعلم وإعطاءه التغذية الراجعة؟ الإجابة عن هذا السؤال هو من خلال استخدام أسلوب الأقران Reciprocal Style

ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب الحديثة في مجال تدريس التربية الرياضية. وفيه يقوم المتعلم بدور رئيس في العملية التعليمية. ويعتمد هذا الأسلوب على ما يسمى بالعمل الثنائي، فأحد المتعلمين يقوم بأداء الواجبات و يسمى بالمؤدي (Doer) بينما يقوم الآخر بملاحظة المؤدي، ويقدم له بعض الإيضاحات، والتغذية الراجعة، ويسمى بالملاحظ (Observer). ويكون دور المعلم في هذا الأسلوب هو الإشراف وإعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم الملاحظ فقط.

٢- أهداف هذا الأسلوب:

يهدف أسلوب تدريس الأقران إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المرتبطة بموضوع الدرس وبالمتعلم، ومن أهمها ما يلي:

١- إتاحة الفرصة لأداء النشاط التعليمي مع الشريك من خلال الأداء المشترك.

٢- ممارسة النشاط التعليمي تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الشريك.

٣- إكساب المتعلم القدرة على تصحيح الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة إلى المتعلم الشريك.

٤- تنمية العلاقات الاجتماعية والتعاونية بين المتعلمين، وتطويرها من خلال الأداء على هيئة ثنائيات.

٣- كيف يتم التدريس بالأسلوب:

يتم التدريس بهذا الأسلوب من خلال قيام المعلم بإعداد بطاقة المعيار للمادة التعليمية- ولتكن مهارة التصويب بالوثب على سبيل المثال- والتي تشتمل على بيانات مهمة من بينها وصف للمهارة، ورسم توضيحي، ونماذج من النقاط التعليمية التي تلاحظ أثناء الأداء، وعدد التكرارات اللازمة، وبعض الملاحظات والإرشادات للملاحظ. يبدأ التدريس بهذا الأسلوب بأن يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية، وتقديم النموذج لها. وبعد ذلك يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الأقران، وتحديد من الذي سيقوم بدور المؤدى، ومن الذي سيقوم بدور الملاحظ. ثم يقوم المعلم بتوزيع البطاقات على التلاميذ الملاحظين، ومن ثم يطلب من التلاميذ المؤدين القيام بأداء الأعمال الحركية، وقيام الملاحظين بتقويم الأداء، وإعطاء التغذية الراجعة.

٤- مجالات التعلم في هذا الأسلوب:

يسهم أسلوب تدريس الأقران في تطوير نمو جميع مجالات التعلم، خاصة المجالين : الانفعالي والاجتماعي. فالموقف في مجال النمو الاجتماعي يتجه نحو الحد الأقصى؛ فأداء الأدوار المشتركة في هذا الأسلوب، و التي تشتمل على الأبعاد الاجتماعية المبينة سابقا،

تخلق حالات كبيرة من التفاعل، والتطور الاجتماعي. وحدوث التطور في المجال الاجتماعي يفترض أن يعطي شعوراً إيجابياً جديداً عن النفس. ويترتب على ذلك أن يكون التطور في المجال الانفعالي قريباً من الحد الأعلى له؛ ويفترض هنا أن تكون القدرة على إعطاء تغذية راجعة إلى الشريك، والقدرة على تلقي التغذية الراجعة من الشريك تظهر مستوى من التقبل القريب من الحد الأقصى في المجال الانفعالي.

الدراسات السابقة

أجريت دراسات عربية وأجنبية عديدة، بهدف مقارنة أثر بعض أساليب التدريس في اكتساب المهارات الحركية للألعاب الرياضية المختلفة، ولكنها كانت قليلة في رياضة كرة اليد. وسنحاول في هذه الجزء من دراستنا أن نتناول بعضا من هذه الدراسات، وفقا لتاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية

قامت وديع (1982) بدارسة هدفت إلى مقارنة التدريس بأسلوب الشرح والعرض (الأمر والتعليمات) وأسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة التمرير من أعلى في كرة الطائرة، واشتملت عينة الدراسة على ٩٦ تلميذا من الصف الأول الإعدادي، حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى المجموعتين في اختبار التمرير على الحائط في كرة الطائرة.

وقام الديري (1986) بدارسة هدفت إلى مقارنة فعالية زمن الأداء الفعلي لدرس التربية الرياضية لكل من الأسلوب التقليدي (أسلوب الأمر)، وأسلوب تدريس الأقران (التبادلي). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب تدريس الأقران، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة العمل على استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدرس التربية الرياضية، لما له من تأثير مباشر في تحسين الأداء المهاري لمهارات الألعاب الرياضية.

أما أحمد وعبدالحليم (1988) فقد أجريا دراسة هدفت إلى مقارنة فعالية أسلوبين من أساليب التدريس على المستويين المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة، واشتملت العينة على ٨٠ طالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، ويتم التدريس لها بأسلوب حل

المشكلات، والأخرى يتم التدريس لها بالأسلوب التقليدي (الأمر والتعليمات)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق معنوية لصالح المجموعة التي يتم لها التدريس بأسلوب حل المشكلات.

وأجرت كامل (1993) دراسة هدفت إلى مقارنة فعالية أسلوبي الاكتشاف الموجه والشرح والعرض (الأمر والتعليمات) على رفع مستوي القدرات الحركية، والتحصيل المعرفي لمهارات الجمباز، وبلغ حجم العينة ٦٠ تلميذة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تتألف كل مجموعة من ٣٠ تلميذة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية أسلوب حل المشكلات على أسلوب الشرح والعرض في تحسين القدرات الحركية، والتحصيل المعرفي لمهارات الجمباز في دروس التربية الرياضية. وأوصت الباحثة بأهمية استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس مهارات الجمباز.

وقام الشريف (1997) بدارسة هدفت إلى التعرف على أثر بعض أساليب التدريس- أسلوب الأمر، وأسلوب تدريس المحطات والواجبات، وأسلوب تدريس الأقران- في تعلم الأداء لمهارة قذف القرص. وقد بلغ حجم العينة (45) طالباً من طلاب كلية المعلمين، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية، قوام كل منها ١٥ طالباً. أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى أن أسلوب الأمر والتعليمات أفضل أساليب التدريس تأثيرا في تعلم الأداء لمهارة قذف القرص، مقارنة بأسلوبي تدريس المحطات وتدريس الأقران.

وقامت إسماعيل وعزت (1998) بدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام كل من أساليب التدريس التقليدي، والأقران، ومتعدد المستويات، في اكتساب مهارة التصويب من السقوط في كرة اليد. تمثلت العينة من طلبة كلية التربية الرياضية، وبلغ حجمها ٩٠ طالباً قسمت إلى ثلاث مجموعات متساوية. وقد أظهرت النتائج أن الأساليب الثلاثة المستخدمة قد ساهمت بطريقة إيجابية، ولكن بنسب متفاوتة في اكتساب مهارة التصويب بالسقوط الأمامي في كرة اليد حيث تفوق أسلوبا الأقران ومتعدد المستويات على الأسلوب التقليدي. كذلك أشارت النتائج إلى أن أسلوب تدريس الأقران كان أفضل الأساليب في الأداء المهاري؛ في حين كان أسلوب التدريس متعدد المستويات أفضل الأساليب في التحصيل المعرفي لمهارة التصويب بالسقوط.

أما الوزير وطه (2000) فقد أجريا دارسة هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوبي

الواجبات والأقران (التبادلي) في تدريس مهارتي الإرسال واستقبال الإرسال في الكرة الطائرة. استخدم الباحثان المنهج التجريبي؛ لإجراء الدراسة، حيث بلغت العينة ٤٠ طالباً قسمت إلى مجموعتين متساويتين، قوام كل منهما ٢٠ طالباً. وقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك فعالية، لاستخدام أسلوب تدريس الأقران عند تعليم مهارتي الإرسال واستقبال الإرسال في الكرة الطائرة، حيث إن هذا الأسلوب يعطي للمتعلم فرصة المشاركة الإيجابية في الدرس ويزيد من تفاعله الإيجابي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

قام جولدبيرجر وجيرني وتشامبرلين (Goldberger, Gerney & Chamberlain, 1982) بدراسة هدفت إلى مقارنة تأثير ثلاثة أساليب للتدريس (تدريس المحطات، وتدريس الأقران، وتدريس المستويات) في الارتقاء بمستوي الأداء المهاري لبعض مهارات الألعاب الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب الثلاثة المستخدمة قد ساهمت في الارتقاء بمستوي الأداء المهاري للألعاب الرياضية، وأن أسلوب تدريس المحطات كان أفضل الأساليب في تحسين مستوى الأداء المهاري، بينما كان أسلوب تدريس الأقران أفضل الأساليب في التحصيل المعرفي لبعض مهارات الألعاب الرياضية.

أما سالتر وجرهام (Salter & Graham, 1985) فقد أجريا دراسة هدفت إلى مقارنة تأثير ثلاثة من أساليب التدريس (التقليدي، والأمر، والاكتشاف الموجه) في مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لإجراء الدراسة، حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية، إحداها ضابطة والأخريان تجريبيتان. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في مستوى الأداء المهاري، والتحصيل المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقام بيكيت (Beckett, 1990) بدارسة بهدف التعرف على تأثير استخدام كل من أسلوبي الواجبات ومتعدد المستويات في اكتساب مهارة الجري بالكرة في كرة القدم لدي طلبة الجامعة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي؛ لإجراء الدراسة حيث قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في اكتساب مهارة الجري بالكرة في كرة القدم لدي طلبة الجامعة.

وأجرى بويس (Boyce, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب تدريسية (الأمر، والمحطات، والأقران) في اكتساب مهارات التصويب لدي طلبة الجامعة. بلغ حجم العينة ١٣٥ طالب جامعي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساليب الثلاثة في الأداء المهاري للتصويب، حيث أشارت النتائج إلى تفوق أسلوبي الأمر والمحطات، على أسلوب تدريس الأقران في اكتساب مهارات التصويب، وفي نهاية الدراسة أشار الباحث إلى أن أساليب التدريس المختلفة تتأثر بدرجة صعوبة المهارة، وبالبيئة التعليمية للموقف التعليمي .

أما هاريسن وفيلنجهام وبوك وبيلت (Harrison, Fellingham, Buck, & Pellett, 1995) فقد قاموا بدارسة هدفت إلى التعرف على تأثير أسلوبي الأمر والواجبات، على معدل التحسن في أداء مهارات الكرة الطائرة والفعالية الشخصية للمتعلمين مرتفعي المستوى المهاري ومتوسطيه ومنخفضيه. وبلغ حجم العينة ٥٨ طالباً وطالبةً جامعيين، حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، بناء على مستوى الطلبة المهاري. أشارت نتائج الدارسة إلى فعالية أسلوب الأمر والتعليمات، عند تعليم مهارة الإعداد في الكرة الطائرة لمنخفضي التعلم، وفعالية أسلوب الواجبات عند تعليم مهارة الضربة الساحقة لمنخفضي التعلم، كذلك أشارت النتائج إلى فعالية أسلوبي الأمر والواجبات في تحسن الفعالية الشخصية للمتعلمين .

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة تزايد الاهتمام بدراسة تأثير أساليب التدريس المختلفة في اكتساب مهارات الألعاب الرياضية مما يدعم أهمية وجود دراسة لمقارنة تأثير أسلوبي الأمر وتدريس الأقران في اكتساب مهارات التصويب في كرة اليد لدى طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين . ويتضح أيضاً من خلال عرض الدراسات السابقة وجود تباين في النتائج، فبعض الدراسات أظهرت أن الطلاب الذين تعلموا بأسلوب تدريس الأقران قد تحسن أداؤهم واكتسابهم مهارات الألعاب الرياضية أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالأساليب التقليدية، وبعضها أظهرت أن الطلاب الذين تعلموا بأسلوب الأمر والتعليمات قد أظهروا تحسنا في أدائهم المهارات الحركية، كما أن بعض النتائج لم تظهر فروقاً دالة إحصائيا بين أساليب التدريس قيد الدراسة. إضافة إلى ذلك يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي أجريت بهدف مقارنة تأثير أسلوبي الأمر وتدريس الأقران في اكتساب مهارات التصويب في كرة اليد. وقد استفاد الباحث من نتائج تلك الدراسات في تصميم منهجية الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

المنهج المستخدم

استخدم الباحث المنهج التجريبي (Experimental Research Approach) وذلك؛ لأنه المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة. وقد استعان الباحث بأحد التصميمات التجريبية، وهو التصميم التجريبي لمجموعتين: إحداهما ضابطة وتم تدريسها باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات، والأخرى تجريبية، وتم تدريسها باستخدام أسلوب تدريس الأقران، مستخدما القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين .

مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين المسجلين في مقرر أداء وتدريس كرة اليد للعام الدراسي ٢٠٠١ –٢٠٠٢، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٩–٢٢) سنة، حيث تم اختيار عينة قوامها اثنان وعشرون (٢٢) طالبا، يمثلون جميع أفراد مجتمع الدراسة. تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية، تعلمت بأسلوب الأقران، والأخرى ضابطة، تعلمت بأسلوب الأمر والتعليمات، قوام كل منهما ١١ طالباً. وقد تم إجراء التكافوئ بين المجموعتين، وذلك في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في الضبط التجريبي، والتي أشارت إليها الدراسات السابقة (إسماعيل وعزت،١٩٩٨؛ أحمد وعبدالحليم، ١٩٨٨؛ Boyce, 1992) وهي متغيرات العمر، والطول، والوزن، وكذلك في الاختبارات لمهارات التصويب في كرة اليد. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
تكافؤ المجموعتين في متغيرات البحث

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	مستوي الدلالة
		م	ع	م	ع		
العمر	سنة	٢٠,٥	١,١٩	٢٠,٧	١,١٢	٠,٦٨	غير دالة
الطول	سنتيمتر	١٧٤,٨	١,٦٦	١٧٥,٢	١,٧٤	٠,٨٧	غير دالة
الوزن	كيلو جرام	٦٣,٢	٢,٢٣	٦٤,٢	٢,٤٨	١,٥١	غير دالة
التصويب من الارتكاز	درجة	٧	٢,١٦	٨	٢,٢٢	١,١٢	غير دالة
التصويب من الوثب	درجة	٦	١,٢٣	٧	١,٤٥	١,٣٢	غير دالة
التصويب من السقوط	درجة	٧	١,١٤	٨	١,٣٢	١,٤٦	غير دالة

قيمة «ت» عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٩

يتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والطول، والوزن، وكذلك في اختبارات مهارات التصويب من الارتكاز، والوثب، والسقوط في كرة اليد، ومن ثم عدت المجموعتان متكافئتين.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استعان الباحث بالاختبارات المهارية في كرة اليد المدرجة ضمن كتاب كرة اليد للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، والمصممة من قبل كاشف والملا والمرزوق (١٩٩٤)، وهذه الاختبارات هي:

١- اختبار دقة التصويب من الارتكاز في كرة اليد (انظر الملحق رقم ١)

٢- اختبار دقة التصويب من الوثب في كرة اليد (انظر الملحق رقم ٢)

٣- اختبار دقة التصويب من السقوط في كرة اليد (انظر الملحق رقم ٣)

صدق الاختبارات

قام الباحث بحساب صدق الأداة من خلال عرض الاختبارات الثلاثة علي عشرة محكمين من المتخصصين، المشهود لهم في مجال تدريس وتدريب كرة اليد، وهم على النحو التالي: اثنان من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية، وأربعة من معلمي التربية الرياضية، وأربعة من مدربي الدرجة الأولى في كرة اليد. وقد طلب منهم تحكيم الاختبارات من حيث مدى صدقها في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها، ومدى صلاحيتها للتطبيق، وما إذا كان هناك اقتراحات؛ لتعديل إجراءات تطبيق أي اختبار من الاختبارات الثلاثة. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وتوصياتهم التي زودت الباحث بتغذية راجعة حول صدق الاختبارات الثلاثة لقياس مهارات التصويب في كرة اليد، وبلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهم ٩١ مما يدل على أن الاختبارات الثلاثة، المختارة لقياس مهارات التصويب قيد هذه الدارسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاختبارات

تم حساب ثبات المقياس عن طريق اختبار التطبيق، وإعادة التطبيق (test-retest) حيث طبق المقياس على عينة مماثلة لعينة الدارسة، ولكن من خارج عينة الدراسة الأصلية، قوامها ٩ طلاب، اختيروا بالطريقة العشوائية، ثم تمت إعادة تطبيق المقياس على المجموعة نفسها بعد ٣ أيام، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول والثاني، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
معامل ثبات اختبارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط

الاختبار	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
	م	ع	م	ع	
التصويب بالارتكاز	٧	٢,١٦	٨	٢,١٠	٠,٨٤
التصويب بالوثب	٦	١,٢٣	٧	١,٠٩	٠,٨٣
التصويب بالسقوط	٧	١,١٤	٩	١,٢٣	٠,٨١

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات للاختبارات الثلاثة تراوحت ما بين (٠,٨١ – ٠,٨٤)، مما يدل على تمتع الاختبارات بدرجة مناسبة من الثبات.

بناء الوحدة التعليمية وتصميمها

قام الباحث ببناء وحدتين تعليميتين خاصتين بمهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط من خلال الرجوع إلى بعض المراجع (كاشف وآخرين، ١٩٩٤؛ السامرائي، ١٩٨٧؛ Clanton & Dwight, 1997) كل وحدة منها تعتمد على أسلوب من أساليب التدريس قيد الدراسة، والتي كانت على النحو التالي:

أولاً: الوحدة التعليمية الخاصة بأسلوب الأمر والتعليمات:

تم تحليل المهارات قيد الدراسة في ضوء الهدف التعليمي للوحدة، وهو تعلم مهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط في كرة اليد، حيث قام الباحث بتحليل المهارات إلى أجزاء صغيرة، معتمدا على التحليل المنطقي وفقا للمراحل الفنية، بهدف تحديد الخطوات التعليمية. وبناء عليه تم إعداد الوحدات التعليمية لمهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط بأسلوب الأمر. ويعتمد هذا الأسلوب في التدريس على قيام المعلم بشرح طريقة الأداء الصحيح لكل جزء من أجزاء المهارة. ويقوم المتعلم بالتدريب عليها، وفقا لتوجيهات المعلم، ثم يقوم المعلم بالملاحظة للتعرف على الأخطاء وتصحيحها، إمّا بشكل جماعي، أو بشكل فردي.

ثانياً: الوحدة التعليمية الخاصة بأسلوب تدريس الأقران:

قام الباحث ببناء وحدة تعليمية خاصة بمهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط بأسلوب تدريس الأقران، وفقا لما أجراه من تحليل للمهارات، وتحديد للخطوات التعليمية، اعتمادا على المراجع العلمية (كاشف وآخرين، ١٩٩٤؛ السامرائي، ١٩٨٧؛Clanton & Dwight, 1997). ويعتمد هذا الأسلوب على ما يسمى بالعمل الثنائي، فأحد المتعلمين يقوم بأداء الواجبات، ويسمى بالمؤدي؛ بينما يقوم الآخر بملاحظة المؤدي، ويقدم له بعض الإيضاحات والتغذية الراجعة، ويسمى بالملاحظ. ويكون دور المعلم خلال هذا الأسلوب هو الإشراف، وإعطاء التغذية الراجعة، إلى المتعلم الملاحظ فقط.

ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم المادة التعليمية على بطاقة المعيار، والتي تحدد مستوى الأداء المطلوب للمتعلم متضمنا ما يلي:

١. وصف خاص للعمل، و يشمل تقسيم العمل إلى أجزاء متسلسلة.

٢- نقاط تعليمية خاصة، يمكن ملاحظتها على الأداء.

٣- رسومات، أو صور واضحة تبين الواجب الحركي.

٤- نماذج للسلوك اللفظي الذي سوف يستخدم أثناء التغذية الراجعة .(انظر الملحق رقم ٤).

بعد بناء الوحدتين التعليميتين وتصميمهما وتوزيعهما على مدار المدة المحددة للتطبيق، قام الباحث بعرضها على أربعة خبراء من المتخصصين في مجال تدريس وتدريب كرة اليد، لتحديد مدى ملاءمة محتوي البرنامج وصلاحيته، وتم تعديل محتوى البرنامج طبقا لآراء الخبراء وملاحظاتهم، ثم وضع محتوى البرنامج المقترح في صورته النهائية. ثم بعد ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية لتجريب الوحدتين التعليميتين.

الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة (شعبة) مماثلة من مجتمع الدراسة، وغير مشتركة في التجربة الأساسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠١-٢٠٠٢ بلغ عددها ٨ طلاب، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تجريب الوحدتين التعليميتين لمهارات التصويب، بكلا الأسلوبين، وإجراء جميع الإجراءات اللازمة للربط بين القواعد النظرية التي يستند إليها كل أسلوب، وكيفية تطبيقها مع وضوح كل خطوة، وكذلك التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في التجربة، وتحديد الأسلوب التنظيمي للعمل. وتمت الاستفادة من هذه الدراسة الاستطلاعية في التأكد من مناسبة الوحدتين التعليميتين، وجميع الإجراءات التخطيطية والتنظيمية المقترحة؛ لتحقيق أهداف الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة

اتبع الباحث الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

أ- **تدريس مجموعتي الدارسة**: قام الباحث نفسه بتدريس مجموعتي الدارسة: المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب تدريس الأقران، والمجموعة الضابطة باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات.

ب- **إجراء القياسات القبلية**: قام الباحث بإجراء القياسات القبلية لطلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لاختبارات التصويب بالارتكاز، والوثب،

والسقوط، وتسجيل النتائج في استمارة خاصة بالأداة لذلك، وذلك في المدة من ١٧/ ٢/ ٢٠٠٢ إلى ١٩/ ٢/ ٢٠٠٢.

ج- **تنفيذ التجربة**: استغرق تنفيذ التجربة ٦ أسابيع، بواقع درسين أسبوعياً يومي الأحد والثلاثاء أي ١٢ وحدة تعليمية، ابتداءً من ٣ مارس ٢٠٠٢ حتى ١٤ أبريل ٢٠٠٢، زمن كل وحدة (حصة) تعليمية ساعة وخمس عشرة دقيقة.

د- **إجراء القياسات البعدية**: بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قام الباحث بإجراء القياسات البعدية لاختبارات الدراسة للمجموعتين التجريبية، والضابطة، وبالأسلوب الذي اتبع في القياس القبلي، وذلك في المدة من ٢١/٤/ ٢٠٠٢ / إلى ٢٤/٤/٢٠٠٢.

الأساليب الإحصائية

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ لتحديد مستوى اكتساب مهارات التصويب؛ ومعامل الارتباط بين متغيرين لحساب ثبات المقياس؛ واختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين متوسط اكتساب الطلاب في المجموعتين التجريبية، والضابطة لمهارات التصويب في كرة اليد. ولقد عُدّت الفروق دالة إحصائيا عندما يكون مستوي دلالتها ٠,٠٥ وأقل.

عرض النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة، طبقا لترتيب فروض الدراسة المكونة من:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي، والبعدي، للمجموعة الضابطة في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، ولفحص فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين القبلي، والبعدي، للمجموعة الضابطة في مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» (T-test) لكل من اختبارات التصويب الثلاثة على انفراد، ويشير الجدول (٣) إلى نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)
دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة
الضابطة في اختبارات التصويب في كرة اليد

اختبارات التصويب	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوي الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
التصويب بالارتكاز	٧	١,٨١	١٢	٢,١٨	٢,٩٩	دالة	القياس البعدي
التصويب بالوثب	٦	٢,٠٦	١١	٢,١٠	٣,٨٣	دالة	القياس البعدي
التصويب بالسقوط	٨	١,٩٦	١٢	٢,١٥	٣,٠٢	دالة	القياس البعدي

قيمة «ت» عند مستوي ٠,٠٥ = ١,٨١

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣) أن الفرضية الصفرية الأولى مرفوضة، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين القياسات القبلية، والبعدية، للمجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات لصالح القياسات البعدية في مستوى أداء مهارات التصويب. حيث بلغت قيمة «ت» في اختبار التصويب بالارتكاز (٢,٩٩)، وقيمة «ت» في اختبار التصويب بالوثب (٣,٨٢)، وقيمة «ت» في اختبار التصويب بالسقوط (٣,٠٢)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥)، حيث إن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية (١,٨١).

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، ولفحص فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين القبلي، والبعدي، للمجموعة التجريبية في مستوى أداء مهارات التصويب في كرة اليد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» (T-test) لكل من اختبارات التصويب الثلاثة على انفراد، ويشير الجدول (٤) إلى نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي، والبعدي، للمجموعة التجريبية في اختبارات التصويب في كرة اليد

اختبارات المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوي الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
التصويب بالارتكاز	٨	١,٦٥	١٦	٢,١٦	٥,٨٦	دالة	القياس البعدي
التصويب بالوثب	٧	٢,٠١	١٧	١,٨٥	٦,٥٤	دالة	القياس البعدي
التصويب بالسقوط	٧	١,٨٩	١٧	٢,١١	٦,٨٥	دالة	القياس البعدي

قيمة «ت» عند مستوي ٠,٠٥= ١,٨١

يتضح من نتائج الجدول رقم (٤) أن الفرضية الصفرية الثانية مرفوضة، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين القياسات القبلية، والبعدية، للمجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأقران لصالح القياسات البعدية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة. حيث بلغت قيمة «ت» في اختبار التصويب بالارتكاز (٥,٨٦)، وقيمة «ت» في اختبار التصويب بالوثب (٦,٥٤)، وقيمة «ت» في اختبار التصويب بالسقوط (٦,٨٥)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥)، حيث إن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية (١,٨١).

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة في كرة اليد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللفحص فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعة الضابطة، والتجريبية، في مستوى أداء مهارات التصويب في كرة اليد، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» (T-test) لكل من اختبارات التصويب الثلاثة على انفراد، والجداول أرقام (٥) و(٦) و(٧) توضح النتائج.

الجدول رقم (٥)
دلالة الفروق بين متوسطي القياسات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التصويب بالارتكاز في كرة اليد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	لصالح
الضابطة	١١	١٢	٢,١٨	٢,٨٦	دالة	المجموعة التجريبية
التجريبية	١١	١٦	٢,١٦			

قيمة «ت» عند مستوي ٠,٠٥ =١,٧٢

تشير نتائج الجدول السابق رقم (٥) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسات البعدية لكل من المجموعة الضابطة، والتجريبية، في اختبارات التصويب بالارتكاز لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة «ت» تساوي (٢,٨٦)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية (١,٧٢).

الجدول رقم (٦)
دلالة الفروق بين متوسطي القياسات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التصويب بالوثب في كرة اليد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة	لصالح
الضابطة	١١	١١	٢,١٠	٣,٤٣	دالة	المجموعة التجريبية
التجريبية	١١	١٧	١,٨٥			

قيمة «ت» عند مستوي ٠,٠٥ = ١,٧٢

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسات البعدية لكل من المجموعة الضابطة، والتجريبية في اختبارات التصويب بالوثب لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة «ت» تساوى (٣,٤٣)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية (١,٧٢).

الجدول رقم (٧)
دلالة الفروق بين متوسطي القياسات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التصويب بالسقوط في كرة اليد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	المستوي الدلالة	لصالح
الضابطة	١١	١٢	٢,١٥	٣,١٢	دالة	المجموعة التجريبية
التجريبية	١١	١٧	٢,١١			

قيمة «ت» عند مستوي ٠,٠٥ =١,٧٢

تشير نتائج الجدول السابق رقم (٧) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسات البعدية لكل من المجموعة الضابطة، والتجريبية في اختبارات التصويب بالسقوط لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة «ت» تساوي (٣,١٢)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، حيث إن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية .(١,٧٢) وبهذا فإن الفرضية الصفرية الثالثة مرفوضة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعة الضابطة، والتجريبية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب الثلاثة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة كما يتضح من الجدول (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة، التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات لصالح القياسات البعدية في مستوى أداء كل من مهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط، ويعزي الباحث هذه الفروق إلى التأثير الإيجابي لأسلوب الأمر والتعليمات في مستوى تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه جولدبيرجر (Goldberger, 1992) من أن أسلوب الأمر والتعليمات ذو فائدة في المراحل الأولى لتعلم مهارة حركية جديدة؛ نظراً لدور المعلم في هذا الأسلوب أكثر فعالية، حيث يقوم بتقديم النموذج الصحيح للأداء الحركي بوضوح أكثر من مرة، حتى يتم التصور الحركي في أذهان المتعلمين، وعند قيام المتعلم بالتطبيق يستطيع المعلم أن يقوم بتوجيهه، وتقديم التغذية الراجعة إلى أدائه، فضلا عن قيام المعلم بتصحيح

الأخطاء أولاً بأول للمتعلم؛ ليساعده على إتقان الأداء الصحيح. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من الديري (١٩٨٦) وعزت (١٩٩٨)، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسات القبلية، والبعدية للمجموعة الضابطة، التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات لصالح القياسات البعدية في مستوى الأداء المهاري، لمهارات بعض الألعاب الجماعية، مما يدل على فعالية أسلوب الأمر والتعليمات في تعلم واكتساب المهارات الحركية للألعاب الرياضية .

أما بالنسبة إلى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران على مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة كما يتضح من الجدول (٤) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية، التي تم تدريسها باستخدام أسلوب تدريس الأقران لصالح القياسات البعدية في مستوى أداء مهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط. ويعزي الباحث هذه الفروق إلى أن تقسيم مهارات التصويب إلى خطوات صغيرة بالترتيب المنطقي المتسلسل، ووضعها في بطاقة المعيار ساعدت المتعلم المؤدي من جهة على تفهم كل جزء من أجزاء مهارات التصويب، ومن جهة أخري أتاحت الفرصة للمتعلم الملاحظ على إعطاء المتعلم المؤدي التغذية الراجعة، مما أدى إلى سهولة التعليم، وارتفاع مستوى أداء تلك المهارات. وتتفق نتائج الدارسة الحالية مع ما أشار إليه كل من موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) من أهمية أسلوب تدريس الأقران في تعلم المهارات الحركية واكتسابها حيث يُعَدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تعطي المتعلم دوراً أساسياً في العملية التعليمية من خلال مشاركته في اتخاذ القرارات المرتبطة بتوجيه التعليمات للمتعلم الزميل، وتقديم التغذية الراجعة إليه. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة الأخرى، حيث توصل بويس (Boyce, 1992) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي، والبعدي، للمجموعة التجريبية التي تم تدريسها بأسلوب تدريس الأقران في مستوى أداء مهارات التصويب لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية أسلوب تدريس الأقران في تعلم المهارات الحركية واكتسابها للألعاب الرياضية.

وأوضحت كذلك نتائج هذه الدراسة كما يتضح من الجداول (٥) و(٦) و(٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأمر والتعليمات، والمجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب الأقران في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوي أداء مهارات التصويب في كرة اليد، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تعلم مهارات التصويب واكتسابها بالارتكاز، والوثب والسقوط في كرة اليد.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن أسلوب تدريس الأقران قد أوجد معلماً (الطالب الملاحظ) لكل متعلم (الطالب المؤدي)، وأيضا ساعد على وجود تغذية راجعة مباشرة وسريعة إلى المتعلم خلال الموقف التعليمي. ولا شك أن لاستخدام هذا الأسلوب من التدريس العديد من المزايا، التي قد تكون من بينها أن قيام المتعلمين بشرح المهارة، أو المهارات لبعضهم بعضاً، وكذلك بتقديم التغذية الراجعة، قد تكون من أفضل الأساليب في كثير من المواقف التعليمية، كما أن قيام المتعلم بدور المعلم فإنه يتعلم كيف يعلم، وأن تصحيحه أخطاء زميله المتعلم مدعاة في النهاية إلى عدم الوقوع فيها. ولا شك أيضا أنها تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، ومن علاقاتهم الاجتماعية والانفعالية، كما يسهم في نموهم المعرفي. ويؤكد ذلك ما أشار إليه موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) أن التدريس باستخدام أسلوب الأقران في ضوء التغذية الراجعة الفورية، قد راعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث سمح لكل منهم أن يسير وفقا لقدراته، وسرعته الذاتية في التعلم. وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع نتائج دراسة كل من الديري (١٩٨٦)، وإسماعيل وعزت (١٩٩٨)، والوزير وطه (٢٠٠٠)، وجولدبيرجر وآخرين (Goldberger, et al. 1982)، حيث أشاروا إلى أن أسلوب تدريس الأقران له تأثير إيجابي، وفعال في تعلم المهارات الحركية للألعاب الرياضية.

وهذه النتائج تختلف عن نتائج بعض الدراسات، حيث أشارت دراسة بويس (Boyce, 1992) إلى تفوق أسلوب الأمر والتعليمات، على أسلوب تدريس الأقران في تعلم واكتساب مهارة تصويب كرة البيسبول نحو الهدف على الرغم من أن أسلوب تدريس الأقران يقدم فرصاً للمشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي، ويزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين. وكذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه الشريف (١٩٩٧) من أن أسلوب الأمر والتعليمات، كان أفضل من أسلوب تدريس الأقران في تعلم

مهارة قذف القرص. ويعزي الباحث هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، والدراستين السابقتين إلى اختلاف المادة التعليمية، حيث أجريت الدراسة الأولى على تعلم مهارة تصويب كرة البيسبول على الهدف، والدراسة الثانية على تعلم مهارة قذف القرص، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على تعلم مهارات التصويب في كرة اليد، وهذا يؤكد ما أشار إليه جولدبيرجر (Goldberger, 1992) وموستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) بان لكل مادة دراسية، وكل نوع من المهارات الحركية طريقة خاصة في تعليمها مستمدة من طبيعة بنيتها وأنه حتى الآن لا يوجد ما يؤكد استخدام أسلوب تدريس معين لتعليم جميع المهارات الحركية للألعاب الرياضية، وأن استخدام أي أسلوب يختلف حسب الموقف التعليمي، ونوع المهارة الحركية، وخصائص نمو المتعلم، والبيئة التعليمية، والإمكانات، وغيرها.

ويذكر موستن وأشورث (Mosston & Ashworth, 1994) أن أسلوب تدريس الأقران له أهمية كبيرة في تعلم وإكساب المتعلم المهارات الحركية، حيث إن ممارسة النشاط التعليمي تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل تسهم وبشكل كبير في عملية تعلم المهارات الحركية واكتسابها؛ كما تؤكد عبدالكريم (١٩٨٩) أن أسلوب تدريس الأقران من أفضل الأساليب المستخدمة في مرحلة التعلم الأولى، حيث إن المتعلمين يحتاجون إلى التعرف على النقاط التعليمية المهمة، والحصول على التغذية الراجعة، بعد كل محاولة؛ لتساعدهم على تصحيح أخطائهم، والارتقاء بأدائهم الحركي. وهذا ما أظهرته مناقشة نتائج الدراسة الحالية، حيث يتضح أن أفضل أسلوب من أساليب قيد الدراسة لتعليم مهارات التصويب الارتكاز، والوثب، والسقوط في كرة اليد هو أسلوب تدريس الأقران.

استنتاجات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، وفي حدود أهداف وفروض الدراسة أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١- إن كلاً من أسلوبي الأمر والأقران يسهمان، ولكن بنسب متفاوتة في تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات القبلية، والبعدية، للمجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح القياسات البعدية في جميع اختبارات التصويب.

٢– إن أسلوب تدريس الأقران يسهم بشكل أفضل من أسلوب الأمر والتعليمات في تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات البعدية للمجموعة الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها بأسلوب الأقران في جميع متغيرات الدراسة.

٣– إن أسلوب تدريس الأقران أكثر فعالية في إكساب المتعلمين - عينة الدراسة - مهارات التصويب بالارتكاز، والوثب، والسقوط في كرة اليد.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، التي أظهرت فعالية أسلوب تدريس الأقران في تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد، فإن الباحث يوصي بالآتي:

١– الاهتمام باستخدام أسلوب تدريس الأقران في تعليم مختلف مهارات الأنشطة الرياضية إلى جانب أساليب التدريس الأخرى، لما له من تأثير إيجابي في تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد.

٢– استخدام أسلوب تدريس الأقران على عينة دراسية أخري، ومهارات أخرى، ومعرفة مدى تأثير هذا الأسلوب في تعلم واكتساب مهارات كرة اليد الأخرى.

٣– إجراء الدراسة نفسها على شعبة الطالبات؛ للتعرف على أثر أسلوب تدريس الأقران على تعلم واكتساب مهارات التصويب في كرة اليد لدي كل من طلبة وطالبات مقرر كرة اليد، وتحديد الفروق بين الجنسين.

٤– ضرورة إجراء دراسات أخرى؛ للتعرف على أثر أساليب التدريس الأخرى في مستوى أداء مهارات كرة اليد بصفة خاصة، ومهارات الأنشطة الرياضية الأخرى بصفة عامة.

المراجـع

أحمد، عفاف وعبدالحليم، عزت.(١٩٨٨). دراسة مقارنة فعالية أسلوبين من أساليب التدريس على المستويين المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة. **مجلدات بحوث المؤتمر العلمي لدراسات وبحوث التربية الرياضية**– نظريات وتطبيقات–، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية، جامعة حلوان، المجلد ٤، ص ص ٣٦ – ٥٢.

إسماعيل، زينب وعزت، خالد.(١٩٩٨). أثر استخدام كل من أسلوبي التعليم (الأقران، ومتعدد المستويات) في اكتساب مهارة التصويب بالسقوط في كرة اليد لدي طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**– الرياضة المصرية والعربية نحو آفاق العالمية، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، المجلد ١، ص ص ٨١–١٠٥.

الديري، على.(١٩٨٦). مقارنة فعالية زمن الأداء الفعلي لدرس التربية الرياضية لكل من الطريقتين التقليدية والتبادلية. **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق **٣**(٥ ، ٦)، ٢١٧ – ٢٣١.

السامرائي، فؤاد.(١٩٨٧). **المبادئ الأساسية لكرة اليد**. بغداد: المكتبة الوطنية.

الشريف، ماهر.(١٩٩٧). أثر بعض أساليب التدريس في تعلم الأداء لمهارة قذف القرص: دراسة تجريبية. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، (٢٩)، ١٢١ – ١٣٨

عبدالكريم، عفاف.(١٩٩٠). **التدريس للتعلم في التربية البدينة والرياضية: أساليب، إستراتيجيات، تقويم**. منشأة المعارف: الإسكندرية.

كاشف، عزت والملا، فيصل والمرزوق، غازي.(١٩٩٤). **الألعاب الجماعية: كرة اليد، وكرة القدم**. البحرين: مطبعة وزارة الإعلام.

كامل، ذكية.(١٩٩٣) . فعالية أسلوب الاكتشاف الموجه في تدريس بعض مهارات الجمباز على التحصيل الحركي والمعرفي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**- رؤية مستقبلية للتربية البدنية والرياضية في الوطن العربي، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، **٤**، ١١٢ – ١٣٧

وديع، أيلين.(١٩٨٢). دراسة مقارنة للتدريس بأسلوب الشرح والعرض، وأسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة التمرير في الكرة الطائرة. **مجلدات بحوث المؤتمر العلمي لدراسات وبحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان. ص ص، ١٥٠ – ١٦٧.

الوزير، أحمد وطه، على.(٢٠٠٠). تأثير استخدام أسلوبي الواجبات، والتبادلي في تدريس مهارتي الإرسال واستقبال الإرسال في الكرة الطائرة. **مجلدات بحوث المؤتمر العلمي الثالث**– الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، كلية التربية الرياضية للبنات بالجيزة، جامعة حلوان، المجلد ١، ص ص ٢٠ –٣٤ .

Beckett, K. (1990). The effects of three styles of teaching on college students' achievement of selected physical education outcomes. **Journal of Teaching in Physical education, 10**, 153-169.

Boyce, B. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. **Journal of Teaching in Physical education, 11**, 389-401.

Clanton, R. & Dwight, M. (1997). **Team handball: Steps to success**. Champaign, IL: Human Kinetics.

Goldberger, M. (1992). The spectrum of teaching styles: A perspective for research on teaching physical education. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 63** (1), 42-46.

Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **53**, 116-124.

Graham, G. (1992). **Teaching children physical education: Becoming a master teacher.** Champaign, IL: Human Kinetics.

Harrison, J., Fellingham, G., Buck, M., & Pellett, T. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. **Journal of Teaching in Physical education, 14,** 328-339.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). **Teaching physical education** (4th ed.). New York: MacMillan.

Rink, J. (1996). Teacher behavior and student achievement. In S. Silverman & C. Ennis (Ed.), **Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction** (pp. 171-197). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rink, J. (1998). **Teaching physical education for learning**. (3rd ed.). Boston, MA: Mcgraw-Hill.

Salter. W., & Graham, G., (1985). The effects of three disparate instructional approaches on skill attempts and student learning in an experimental teaching unit. **Journal of Teaching in Physical education, 4**, 212-218.

Siedentop, D. (1991). **Developing teaching skills in physical education.** (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

الملحق (١)

اختبار دقة التصويب من الارتكاز في كرة اليد

الهدف من الاختبار: قياس دقة التصويب من الارتكاز في كرة اليد

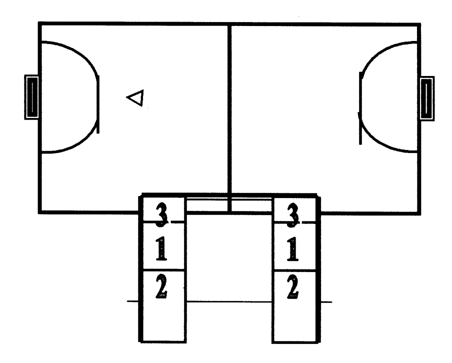
المرحلة السنية: الثانوية والجامعية (طلاب)

الأدوات اللازمة: ست كرات يد، مرمي كرة يد، يتم تثبيت مستطيلين في كل من الجهتين اليمني واليسرى للمرمي، يتم تقسيم كل مستطيل إلى ثلاثة مربعات بحجم (٦٠ X ٦٠سم) بحيث يحمل المربعان العلويان رقم (٣) ويشيران إلى ثلاث درجات، والمربعان السفليان رقم (٢) ويشيران إلى درجتين، والمربعان في المنتصف رقم (١) ويشيران إلى درجة واحدة، ساعة إيقاف.

طريقة الأداء: يقف الطالب المختبر على بعد ١٢ م من المرمى، حيث توضع ٦ كرات على الأرض، وعند سماع الإشارة يلتقط الطالب إحدى الكرات، ثم يقوم بأخذ ثلاث خطوات كحد أقصى، إلى أن يصل إلى خط منطقة المرمى؛ ليقوم بتصويب الكرة من الارتكاز على المرمى، محاولاً إدخال الكرة في داخل المربعات، ثم يعود مرة أخرى، لالتقاط الكرة الثانية، ويكرر العمل نفسه إلى أن يصوب الكرات الست.

تسجيل الاختبار: يحسب هدف إذا تم إدخال الكرة من داخل المربعات، وتجمع عدد الدرجات التي حصل عليها كل طالب مختبر، بناء على الدرجة المخصصة لكل مربع من المربعات الستة. الدرجة العظمي هي ١٨.

شروط الاختبار: يجب عدم تخطي أو لمس خط (٦ أمتار) إلا بعد ترك الكرة يد الطالب المختبر.



الملحق (٢)
اختبار دقة التصويب من الوثب في كرة اليد

الهدف من الاختبار: قياس دقة التصويب من الوثب في كرة اليد

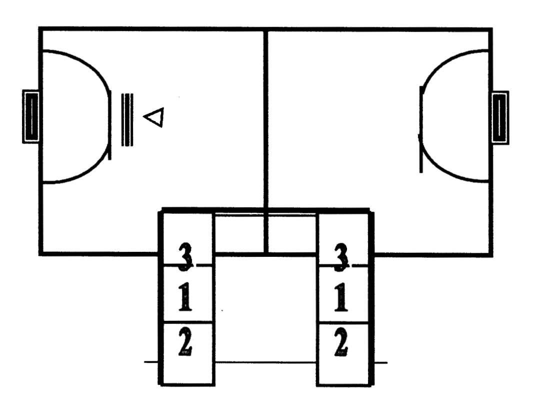
المرحلة السنية: الثانوية والجامعية (طلاب)

الأدوات اللازمة: ست كرات يد، مرمي كرة يد، يتم تثبيت مستطيلين في كل من الجهتين اليمني واليسرى للمرمي، يتم تقسيم كل مستطيل إلى ثلاثة مربعات بحجم (٦٠ X ٦٠سم) بحيث يحمل المربعان العلويان رقم (٣) ويشيران إلى ثلاث درجات، والمربعان السفليان رقم (٢) ويشيران إلى درجتين، والمربعان في المنتصف رقم (١) ويشيران إلى درجة واحدة، يوضع مقعد سويدي على منطقة (٧م)، ساعة إيقاف.

طريقة الأداء: يقف الطالب المختبر على بعد ١٥ م من المرمي، حيث توضع ٦ كرات على الأرض، وعند سماع الإشارة يلتقط الطالب إحدى الكرات، ثم يقوم بأخذ ثلاث خطوات كحد أقصى إلى أن يصل إلى المقعد السويدي؛ ليقوم بالوثب من على المقعد، والتصويب على المرمى، محاولاً إدخال الكرة في داخل المربعات التي تحمل درجات، ثم يعود مرة أخري لالتقاط الكرة الثانية، ويكرر العمل نفسه إلى أن يصوب الكرات الست.

تسجيل الاختبار: يحسب هدف إذا تم إدخال الكرة من داخل المربعات، وتجمع عدد الدرجات التي حصل عليها كل طالب مختبر، بناء على الدرجة المخصصة لكل مربع من المربعات الستة. الدرجة العظمي هي ١٨.

شروط الاختبار: يجب الوثب من على المقعد.



الملحق (٣)

اختبار دقة التصويب من السقوط في كرة اليد

الهدف من الاختبار: قياس دقة التصويب من السقوط في كرة اليد

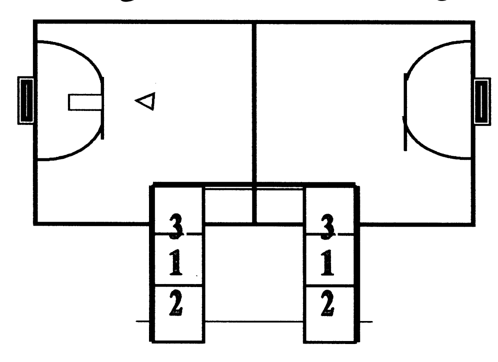
المرحلة السنية: الثانوية والجامعية (طلاب)

الأدوات اللازمة: ست كرات يد، مرمي كرة يد، يتم تثبيت مستطيلين في كل من الجهتين اليمني واليسرى للمرمي، يتم تقسيم كل مستطيل إلى ثلاثة مربعات بحجم (٦٠ X ٦٠سم) بحيث يحمل المربعان العلويان رقم (٣) ويشيران إلى ثلاث درجات، والمربعان السفليان رقم (٢) ويشيران إلى درجتين، والمربعان في المنتصف رقم (١) ويشيران إلى درجة واحدة، توضع مرتبة على خط (٦م)، ساعة إيقاف.

طريقة الأداء: يقف الطالب المختبر على بعد ٧ م من المرمي، حيث توضع ٦ كرات على الأرض، وعند سماع الإشارة يلتقط الطالب إحدى الكرات، ثم يقوم بأخذ خطوة واحدة كحد أقصى، إلى أن يصل إلى خط منطقة المرمي ليقوم بتصويب الكرة من السقوط الأمامي على المرمى، محاولاً إدخال الكرة في داخل المربعات، ثم يعود مرة أخرى؛ لالتقاط الكرة الثانية، ويكرر العمل نفسه إلى أن يصوب الكرات الست.

تسجيل الاختبار: يحسب هدف إذا تم إدخال الكرة من داخل المربعات، وتجمع عدد الدرجات التي حصل عليها كل طالب مختبر، بناء على الدرجة المخصصة لكل مربع. الدرجة العظمي هي ١٨.

شروط الاختبار: يجب عدم تخطي أو لمس خط (٦ أمتار) إلا بعد ترك الكرة يد الطالب المختبر. ولتحقيق مبدأ الأمن والسلامة يجب السقوط على المرتبة.



الملحق (٤)
نموذج لبطاقة المعيار بأسلوب تدريس الأقران
مهارة التصويب بالسقوط

الاسم :.........................		الصف :......................

اليوم و التاريخ :................		اسم الزميل : ....

تعليمات للملاحظ:

١- ضع علامة (✓) أمام المهارات التي استكملت .

٢- قم بإعطاء تغذية راجعة مثل :

- ثني الركبتين والدفع إلى الأمام خلال المرحلة التمهيدية.
- سقوط الجسم للأمام مع تحريك ذراع التصويب بارتفاع الرأس وإلى الأمام خلال المرحلة الأساسية.
- السقوط بمد الذراع الحرة أولا للمساعدة على سرعة امتصاص اندفاع الجسم، ثم مد الذراع المصوبة لاستقبال الأرض، لامتصاص قوة الصدمة خلال المرحلة النهائية.

٣- بعد كل نشاط سجل المحاولات الصحيحة.

تعليمات للمؤدي:

قم بأداء مهارة التصويب بالسقوط الأمامي- يكرر ١٠ مرات .

نقاط الملاحظة / المعيار	المؤدي الأول		المؤدي الثاني	
	أكمل	لم يكمل	أكمل	لم يكمل
١- من وضع الانبطاح المائل المواجه للمرتبة تمرير الكرة للزميل الذي يقف على بعد ٤م. يكرر ١٠ مرات.				
٢- التمرين السابق نفسه ولكن من وضع الجثو، تصويب الكرة بالسقوط أماما في اتجاه الزميل. يكرر ١٠ مرات.				
٣- التمرين السابق نفسه ولكن من وضع الوقوف نصفا، تصويب الكرة بالسقوط أماماً في اتجاه الزميل. يكرر ١٠ مرات.				
٤- التمرين السابق نفسه ولكن من وضع الوقوف، تصويب الكرة بالسقوط أماماً في اتجاه الزميل. يكرر ١٠ مرات.				
٥- التمرين السابق نفسه ولكن تصويب الكرة بالسقوط أماماً في اتجاه المرمي من على خط منطقة المرمي (٦م). يكرر ١٠ مرات.				

تأثير التمارين التمهيدية العامة والخاصة في تطوير بعض القدرات والمهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

د. إيمـــان شاكـــر محمـــود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية – جامعة قطـــر

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

تأثير التمارين التمهيدية العامة والخاصة في تطوير بعض القدرات و المهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

د. إيمان شاكر محمود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية – جامعة قطر

الملخص

استهدف البحث دراسة تأثير التمارين التمهيدية في بعض القدرات الحركية وفي الحركات الأساسية لمسابقات ألعاب القوى (الجري، الوثب، الرمي) لأطفال المرحلة الابتدائية (٦-٩ سنوات). اشتمل البحث علي عينة من ٤٠ تلميذاً اختيروا عشوائيا من الصف الأول الابتدائي مدرسة البدع بالدوحة. تم تطبيق البرنامج التجريبي لمدة (٨ أسابيع).

أسفرت نتائج القياس البَعْدي عن تفوق المجموعة التجريبية في اختبار القدرات الحركية في عدو ٢٠م، وجري متعرج، والوثب الطويل من الثابت، وحجل لمسافة ٥ أمتار (يميناً ويساراً)، وثني ومد الذراعين، وجري ومشى لمسافة ١٥٠م، والشد على العقلة، ورمي كرة طبية (كيلو واحد بيد واحدة).

كما تفوقت المجموعة التجريبية في نتائج إنجاز مسابقات الميدان والمضمار مقارنة بالمجموعة الضابطة في (جري ٥٠م، والوثب الطويل، ورمي كرة ناعمة لأبعد مسافة).

وأوصت الباحثة بأهمية استثمار أقسام درس التربية الرياضية في بناء وتطوير القدرات الحركية، وإعداد الكادر المتخصص في تطبيق طرق التدريس الحديثة في التربية الرياضية .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/١٠/٩م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١/٤م

The Effect of the General and Special Preparatory Exercises on the Basic Motor Abilities and Skills in Track and Field for the First Class of the Primary School

Dr. Eman Shaker Mahmood
College of Education
University of Qatar

Abstract

The research targeted at studying the effect of the general and special preparatory exercises on the development of some basic motor abilities and skills of children in primary school (6-9) age in track and field competition in running, jumping, and throwing.A sample of 40 pupils was selected from first class. The experiment was carried for 8 weeks.

The results of the dimensional measurement had resulted in superiority of the experimental sample group in the test of the motor abilities (20 m running, zigzag running, long jump from standing, gambol for 5m(left, right) adduction and abduction of arms, walking and running for 150m, tug of -war, throwing a ball (one kg) by one hand.

The experimental group had also proved to be superior compared with the control group regarding the results of the track and field achievement in (50m, long jump, throwing a ball for long distance)

It was recommended that the sections of the physical education lesson should be invested in building and developing the motor abilities and the preparation of a specialized staff for the application and implementation of the modern methods of teaching sports and motor education.

47
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

تأثير التمارين التمهيدية العامة والخاصة في تطوير بعض القدرات و المهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

د.إيمان شاكر محمود
قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
كلية التربية - جامعة قطر

المـــقدمة

تعد ألعاب الميدان والمضمار من جري، ووثب، ورمي، ومشى من أقدم الرياضات التي تتكون من مجموعة من الحركات الأساسية الفطرية، مارسها الإنسان منذ فجر التاريخ؛ لتحقيق أغراضه، حيث استخدمها في كل مرحلة من مراحل نموه وتطوره المختلفة؛ لتحقيق أهدافه المختلفة. فـــقد جرى الإنسان وراء الفريسة لصيدها، أو خوفاً منها، ووثب وقفز ليعبر جدولاً أو حفرة ما .

تطورت هذه الحركات الأساسية الفطرية؛ لتصبح منافسات ذات أسس وقوانين تتوافق مع كل منافسة على حدة، ووضع لها مناهج تعليمية وتدريبية، سواء في المدارس، أو الأندية الرياضية، ومنذ الطفولة المبكرة؛ لما تلعبه من دور مهم وفعال في بناء الفرد بدنيا، وصحيا، ونفسيا، وكأساس لبناء أبطال الغد. لذا نجد أن الدراسات العلمية المختلفة في مجال رياضة المستويات العليا أكدت أهمية التعليم والتدريب المبكر لبناء القاعدة الواسعة لانتقاء النخبة الرياضية الموهوبة التى يمكن أن تمثلنا مستقبلا في المحافل الدولية (حسين، ١٩٩٨أ؛ بسطويسي، ١٩٩٧، ١٩٩٩) . ويؤكد كيفارت (Kephart ، المشار إليه في حسين وشاكر، ٢٠٠٠) أهمية تطبيق مختلف البرامج الحركية، وتعليم وتطوير الحركات الأساسية للمهارات المختلفة لمسابقات ألعاب الميدان والمضمار ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال. كما يؤكد بسطويسي (١٩٩٧) أهمية التعليم المبكر أيضا، حيث يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالبحث عن نفسه، وعن العالم من حوله من خلال التجوال والحركة، و إن أي خلل في عمليات التعليم في مرحلة رياض الأطفال تعمل على إعاقة النمو و التطور الحركي

والمهاري مستقبلا ؛ لذا كان لابد من وضع برامج مدروسة من قبل المختصين في تعليم وتطوير الحركات والمهارات الأساسية. أما الهلالي وآخرون (١٩٩٦) فيؤكدون أن حركات الطفل الأساسية ماهي إلا قاعدة التطور المهاري الحركي لمختلف الألعاب الرياضية، تعتمد في مساحتها على مساحة الخبرة الحركية وتنوعها التي اكتسبها الطفل في مرحلة الطفولة. كما أن الطفل لا ينتقل مباشرة، وبيسر من مرحلة اكتساب الحركات الأساسية إلى مرحلة المهارات الرياضية؛ إذ هنالك مرحلة وسطية تسمى (الحاجز المهاري)، وإذا لم تتوافر للطفل الفرصة في اكتساب الخبرة الفنية المتنوعة، و لم يحظ بالرعاية، والتشجيع، والتوجيه السليم، فلا يمكن أن يتخطى هذه المرحلة، ويجد صعوبة في التفوق المهاري الحركي. وتضيف عبد الكريم (١٩٩٥) إلى أن الحركات الأساسية يجب أن تصل إلى حالة تثبيت التعلم، وبعدها يسمح للطفل بتوجيه انتباهه لحركات جديدة يمكن أن تندمج مع التي قام بتعلمها من قبل.

لذا كانت أهمية تكثيف الجهود ليتمكن الطفل من تخطى مرحلة الحاجز المهاري، ويصل إلى القدرة الحركية المتطورة من خلال عمليتين حددهما تومز وكلارك (Tomes& Clark المشار إليهما في المصطفوي ١٩٩٢) بالآتي :

- الأولى تكثيف عمليات التعليم والتدريب الحركي، وبشكل علمي مدروس لإكساب الطفل المستوى الجيد عند أداء الحركات الأساسية (المشي، والجري، والحجل، والوثب والقفز، والرمي، والمسك، والضرب) وهى حركات مجردة للطفل بعيدة عن المهارة الرياضية.

- الثانية استخدام طرق تدريس غير تقليدية للارتفاع بمستوى الحركات من الفهم والاستيعاب إلى مستوى التحليل، والإبداع، والمقارنة .

ويمكننا أن نطلق مصطلح قدرة الطفل الحركية هنا للدلالة على مدى كفاءة الطفل في أداء المهارات الحركية الأساسية المرتبطة بنشاط رياضي معين دون التخصيص متفقين مع ما أشار إليه خليفة (١٩٩٤) الذي يؤكد أن الطفل في المرحلة المبكرة من عمره لا يكون معدا لبرامج التدريب التخصصية، ولكنه مؤهل لتعلم المهارات، والحركات الرياضية، والمشاركة في مسابقات ألعاب الميدان، والمضمار وممارستها بما يتماشى مع قدراته البدنية، والوظيفية، والنفسية؛ ويتم توجيهه في ضوء الخبرة الشخصية للمدرب، ومعلوماته عن مكونات القدرات الحركية الخاصة، واختباراتها .

أما بخصوص المرحلة العمرية التى يمكن أن نبدأ منها في تطوير القدرات البدنية والحركية للطفل، فقد أشار كل من محجوب (١٩٨٧) وبسطويسي (١٩٩٧) إلى المرحلة العمرية ما بين (٦-٩ سنوات)؛ وعدّاها المرحلة الخصبة، حيث يتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة تعلمه للمهارات المتنوعة، وبخاصة عند تحديد الهدف الحركي، وله القدرة على ربط الحركات الأساسية المختلفة كالوثب الطويل، والجري، أو رمي كرة على هدف معين من مسافة بالجري. ويذكر مانيك (المشار إليه في حسين، ١٩٩٨ب) أن الطفل بين (٦-٩ سنوات) يمكنه حل العديد من الواجبات الحركية وله إمكانية تصحيح الأخطاء، ويعد ذلك من أهم المعايير في الألعاب الرياضية، وخاصة ألعاب الميدان والمضمار .

وتتميز مرحلة الطفولة من (٦-٩ سنوات) بنمو في القوة العضلية، وبشكل ملحوظ، إضافة إلى السرعة، والمرونة، والرشاقة؛ كما تظهر على الطفل فيها بعض المدركات الجديدة، كالاستجابة

السريعة، وتنفيذ الواجبات الحركية، وتصحيح الأخطاء بنجاح؛ إضافة إلى التفوق بالإدراك الحسي للزمن، والمسافة، والوزن، والحجم، والألوان. وتشير نتائج بعض الأبحاث العلمية آلتي قام بها كروشينكوف (المشار إليه في حسين، ١٩٩٨) على مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم من (٦-٩ سنوات)، إلى وجود علاقة إيجابية بين سرعة رد الفعل الحركي، وسرعة الجري في المسافات القصيرة. أما جوتكوفا (المشار إليه في حسين، ١٩٩٨) فيرى إمكانية تطوير الصفات البدنية عند الأطفال من(٦-٩سنوات) وخاصة السرعة لتكامل الفعل الحركي للجري، كما يمكن للطفل المشاركة في مسابقات الميدان والمضمار كالجري لمسافة ٦٠م، و مسابقات التتابع. أما ونتر (Winter المشار إليه في حسين، ١٩٩٨ب) فقد أكد إمكانية اختبار الرشاقة عند الأطفال من سن (٧سنوات) من خلال مهارة أداء اجتياز الحاجز المنخفض من الجري، والتي تتم بتصرف حركي مترابط، كما يمكنه حل الواجبات الحركية أثناء الوثب بعد الاقتراب، وبتوقيت ونقل حركي واضح من الجذع إلى الأطراف. ويضيف الراتب (١٩٩٩) إمكانية تطور القدرات الحركية الانتقالية عند الطفل في مرحلة (٦-٩ سنوات)، ويمكنه أداء أنماط حركية بدرجة جيدة، كالعدو السريع، والجري في اتجاهات مختلفة، وبأشكال متعددة، كما أنه يتمتع بدرجة عالية من المرونة، لكنه يتعب بسرعة، ويحتاج إلى فترات راحة قليلة، لاستعادة طاقة اللعب والنشاط. ويلاحظ أهمية التشجيع دون ضغط بإتاحة الفرصة لتكرار المهارات التى يجيدها الطفل مثلا.

مشكلة البحث

مما تقدم، وعلى الرغم من أهمية تطوير القدرات البدنية و الحركية للأطفال، ومن سن مبكرة، وبوسائل وطرق تتناسب وإمكانات الطفل المختلفة، لكن نجد أن درس التربية الرياضية في مدارسنا لا يحقق أهداف التربية الرياضية؛ حيث ما زال يدرس بطرق تدريس تقليدية، وبتمرينات مقيدة ذات تشكيلات محددة مستخدمين الطريقة الأمرية، أى أن يُعطى الأمر بالعمل، ويقف الأطفال فى أرتال محددة للمشاهدة، ثم الأمر بأداء الهرولة حول ملعب، ثم المشي، أو أداء بعض القفزات، مثل: قفزات الأرنب، ثم المشى. أي أداء مجموعة تمارين مقيدة مقلدة تكرر من درس لآخر؛ ثم مجموعة من التمارين البدنية من الوقوف، مما يولد الملل والضجر عند الطفل، و أحيانا الهروب من الدرس دون أدنى استثمار لطاقات الطفل الحركية الهائلة، مولدين الإحباط لرغباته وميوله بكل جوانبه المختلفة، ومبتعدين بذلك عن أهداف درس التربية الرياضية المدرسية في بناء النشء وتطويره. لذا تؤكد المصادر أهمية استثمار مدخل الدرس وبشكل مشوق للطفل، وبخاصة في القسم التمهيدي للدرس الذي يعد المدخل الرئيس في تكوين الأرض الخصبة لدرس التربية الرياضية. فقد أشار الخولي وآخرون (١٩٩٨) إلى أن القسم التمهيدي لدرس التربية الرياضية ينمي روح العمل الجماعي، والتعاون بين الأطفال من خلال الألعاب المبسطة، والتمارين المتنوعة التي تتلاءم والمستوى العقلي والمهاري، تمهيدا لتمرينات أكثر تعقيدا، والتي هي قيد التعلم. ويتفق بسطويسي (١٩٩٧) على أهمية وتأثيرالقسم التمهيدي، وتمريناته العامة، أسلوباً هادفاً في تعليم المهارات الحركية الأساسية، وتطويرها بطريقة مشوقة للطفل. ويؤكد ماينل (المشار إليه في بسطويسي، ١٩٩٦) أهمية اختيار البرامج المقننة والموجهة لواجبات حركية مقصودة للأطفال، والتي نجدها مشكلة علينا كتربويين وباحثين في دراستها ووضع برنامج علمي مدروس وموجهة لتعليم وتطوير قدراتهم في مختلف الأنشطة الرياضية، وبطرق تدريس حديثة تتخللها بعض التمارين التنافسية المشوقة والمتنوعة للطفل، تتناسب مع ميوله ورغباته من جهة، و تبعد عنه الملل والتعب من جهة أخرى، وفق الإمكانات البيئية والمدرسية المتاحة؛ لدورها الحيوي في بناء أسس القاعدة العريضة لناشئة، وأبطال الغد، مستخدمين الأجهزة والأدوات المناسبة والمحببة عند الأطفال. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مدى تأثير التمارين التمهيدية العامة والخاصة في تطوير بعض القدرات والمهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

المصطلحات المسـتخدمة

ورد في هذه الدراسة الحالية عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي تعريف الباحثة الإجرائي لها:

التمرينات التحضيرية : هي مجموعة من التمرينات البدنية التحضيرية، تعدّ القاعدة الأساسية لأي نشاط رياضي، تهدف إلى تهيئة الجسم، ورفع كفاءة الأجهزة الوظيفية لجسم التلميذ الذي يكون بدور النمو والأربطة غير ثابتة نسبيا، كما تؤثر في النمو البدني العام للقدرات البدنية والحركية، وتتطلب التمرينات التمهيدية عمل مجموعة من العضلات التي لا تقوم بالدور الرئيس في الجزء الرئيس من الدرس، أي يشترك التلاميذ في أنشطة غير النشاط الرئيس (عبد الخالق، ١٩٩٩).

التمرينات الخاصة: هي مجموعة من التمرينات التي تتشابه في تكوينها من حيث تركيب الأداء الحركي من قوة وسرعة مع تلك الحركات التي تؤدي في الجزء الرئيس من الدرس؛ فهي وسيلة مباشرة للإعداد الرئيس، تعمل هذه المجموعة من التمرينات على تطوير الصفات البدنية والحركية الخاصة للنشاط الممارس، وتساهم في تطوير مكونات المهارات الأساسية للنشاط (عبد الخالق، ١٩٩٩).

القدرات الحركية : هي مجموعة من الصفات البدنية الفسيولوجية تولد مع الإنسان، وتنمو بنموه. (بسطويسي، ١٩٩٦) . ويعرفها رضوان (١٩٧٧) بأنها اصطلاح يشير إلى التعامل مع أنماط حركية على نطاق واسع .

المهارات الحركية : هي تلك الحركات التى تختص بالسلوك، والأداء المهاري للإنسان، وتعبر عن مدى إتقانه لذلك السلوك، وهي نوعان :

- المهارات الحركية الكبيرة : والتي تخص الأنشطة الرياضية التي تستخدم فيها العضلات الكبيرة لإنتاج القوة مثلا.
- المهارات الحركية الدقيقة : والتي تتطلب براعة ودقة في الأداء، وهي لا تحتاج إلى مجهود كبير (محجوب، ١٩٨٧؛ بسطويسي، ١٩٩٦) .

أهــداف الــدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على بعض القدرات الحركية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي .

٢- التعرف على مستوى أداء المهارات الحركية الأساسية في مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٣- التعرف على مدى تأثير التمارين التمهيدية والخاصة في بعض القدرات الحركية والمهارات الأساسية في مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

فــروض الــدراسة

١- لا توجد فروق إحصائية بين القياس القَبْلي والبَعْدي في اختبار بعض القدرات الحركية للصف الأول الابتدائي.

٢- لاتوجد فروق داله إحصائيا في إنجاز مهارات مسابقات الميدان والمضمار للصف الأول الابتدائي.

٣- تؤثر التمارين التمهيدية والخاصة في مستوى القدرات الحركية والمهارات الأساسية لإنجاز مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ الصف الأول الابتدائي .

الدراســـات الســـابقة

- قام تــول (Tool, 1982) بدراسة عن تأثير الحركات المتنوعة في مكونات المهارات الأساسية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بوسطن بأمريكا، وقارن بين الطريقة التقليدية، وطريقة اللعب في تعليم مهارات جديدة، وربطها بخبرات سابقة، مع التدريب على المهارات الجديدة، استغرق البرنامج(٣) أشهر، وبواقع (٤) حصص في الأسبوع. أظهرت النتائج أهمية تبنى برامج التعليم في المرحلة الابتدائية للأطفال من عمر (٦-٩ سنوات)، واستخدام الطريقتين للضرورة معا في تعليم المبادئ الأساسية للحركة والتدريب على المهارة أو المسابقة الجديدة؛ إذ يمكن بناء أسس المهارة وتطويرها مع تقدم في العمر ومتابعته، مع ملاحظة إعداد كوادر تتبنى الموهبة.

وقام **نصر** (١٩٨٤) بدراسة للتعرف على خصائص القدرات الحركية الخاصة بمسابقات الميدان والمضمار لمرحلة الطفولة المتاخرة وديناميكية نموها على عينة قوامها ٨٩٠ طفلاً، واستخدم اختبار جري مسافة ٣٠ متراً، ودفع الكرة الطبية من الثبات، واختبار الوثب الطويل من الثابت. دلت نتائج الدراسة على أن المرحلة من (٩–١٢) سنة تتميز بثبات نسبي في القدرات الحركية الخاصة لمسابقات الميدان والمضمار.

وقام **الرومي** (١٩٨٦) بدراسة حول تأثير التمارين التحضيرية العامة والخاصة في زمن اجتياز الحاجز للأطفال لعمر(١٠–١٢سنة)، حيث وضع برنامجاً مقترحاً للتمارين التحضيرية كقاعدة لتعليم الحركة الرئيسة، واستمر لمدة (٨ أسابيع) وبواقع حصتين في الأسبوع الواحد. تم تحليل حركة اجتياز الحاجز بعدما تم تصوير الحركة سينمائيا بسرعة تردد (٦٨صورة/ ث) للوقوف على مستوى الأداء، ومدى تباعد وتقارب مستوى أداء حركة خطوة الحاجز عند أفراد عينة البحث من جهة، ولاحتساب الزمن من جهة أخرى. أظهرت نتائج البحث التأثير الإيجابي وتناقص الزمن .

وقام **سلوب** (١٩٨٧) ببناء بطارية اختبار لتقويم المهارات الحركية الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار للمرحلة الابتدائية على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا تراوحت أعمارهم من (٧–٩سنوات)، واستخدم التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط تكونت من (٢٤) اختباراً، واستخلص ثمانية عوامل: هي التحكم في الجسم، والرشاقة، والتسلق، والوثب، والسرعة الحركية للأطراف، والجري، والتوافق، وسرعة تغيير الاتجاه .

ودراسة **محمد** (١٩٩٤) عن تأثير استخدام الأدوات في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية، وبعض الصفات البدنية بالجمباز لأطفال التحقوا بالحضانة، ووضعت برنامجا مقترحا بهذا الخصوص. وأظهرت نتائج البحث تحسين وتنمية بعض الحركات الأساسية، وأوصت بضرورة الرعاية الحركية للطفل في المراحل العمرية المبكرة .

وقامت **دوريش** (١٩٩٩أ) بدراسة الإدراك الحس حركي على الذكاء، وتطوير الحركات الأساسية في مسابقات الميدان والمضمار، لأطفال ما قبل المدرسة من خلال وضع برنامج مقترح بهذا الخصوص، وطبق على أطفال التحقوا بالحضانة لأول مرة، تراوحت أعمارهم ما بين (٤–٦ سنوات). تم اختبار لياقتهم الحركية، وتطبيق مقياس دايتون للإدراك الحس حركي. أظهرت نتائج البحث فروقا دالة إحصائيا في اللياقة الحركية، واكتساب الأطفال القدرات الحس حركية .

وقامت درويش (١٩٩٩ب) بدراسة تأثير برنامج مقترح في التربية الحركية على رياض الأطفال لمدة استغرقت (٨ أسابيع) وبواقع (٤ حصص في الأسبوع) كنشاط منظم للأطفال لعمر (٤–٥ سنوات) للتعرف على تأثير البرنامج في الحركات الأساسية والتكيف العام (شخصي - اجتماعي). اشتملت العينة على ٥٠ طفلاً. أسفرت نتائج البحث عن إيجابية استخدام البرنامج المقترح، وأوصت بأهمية إعداد كوادر علمية متخصصة لهذه المرحلة .

التعليـــق على الدراســـات

يتضح مما تقدم عرضه من دراسات أنها تلتقي في الأمور الآتية:

- تشير الدراسات إلى أهمية الطفولة كمرحلة خصبة، وتؤكد على أنها أُمّ المراحل جميعا في بناء وتطوير القدرات الحركية والمهارات الأساسية. كما تشير إلى تأثيرها المضاعف في صقل المواهب وتوجيهها .
- كما توصلت الدراسات إلى أن استخدام الأدوات المحببة للطفل من حيث الأشكال، والألوان، وطريقة اللعب قد ساهمت في تطوير الحركات الأساسية .
- تشير الدراسات إلى إمكانية اختبار الطفل في السرعة، والرمي، والوثب كقدرات بدنية خاصة لمسابقات الميدان والمضمار .
- كما توصلت الدراسات إلى إمكانية اكتساب الطفل القدرات الحس حركية في تطوير الحركات الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار

ولأهمية ما سبق؛ ولقلة البحوث التى تناولت القسم التمهيدي لدرس التربية الرياضية في عمليات التعلم الحركي في مسابقات الميدان والمضمار حاولت الباحثة الاستفادة من الوسائل والأدوات المتنوعة المستخدمة والمتاحة في المدرسة خلال درس التربية الرياضية، وبخاصة في ألعاب الميدان والمضمار التي تعد أساساً وقاعدة للرياضات الأخرى . وقد حاولت دراسة مدى تأثير تنوع التمارين التمهيدية في قدرات وحركات تلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام ملعب للتسلق والسحب ذي ارتفاعات معينة مع بعض التمارين الأرضية المحددة الأشكال ذات الألوان المختلفة في الجري، والوثب، والرمي وبشكل ألعاب تنافسية، وبتشكيلات غير روتينية، وفق ما توصلت إليه الدراسات السابقة .

الطريقة والإجــــراءات :

المــنهج المستخــدم : تم استخدام المنهج التجريبي .

عيــنة الدراســـة : اختير الصفان (أ، ج) من ثمانية صفوف من الأول الابتدائي عشوائيا من مدرسة البدع الابتدائية في الدوحة. وبطريقة القرعة أصبح الصف (أ) ممثلا للمجموعة التجريبية، والصف (ج) للمجموعة الضابطة. وقد كان عدد التلاميذ في كل مجموعة (٢٠ تلميذا)؛ ليصبح العدد الكلي لأفراد المجموعتين (٤٠ تلميذاً) من أصل (٥٢ تلميذاً)، أي بنسبة (٧٦٪)، وتراوح العمر الزمني لهم ما بين (٧–٨ سنوات)؛ إذ تم استبعاد (١٠ تلاميذ) من (٥٢تلميذاً) من الاختيار العشوائي؛ لأنهم مزودون بتقارير طبية .

أسباب اختيار العينة : يحدث النضج والنمو في هذه المرحلة، كما تصقل القدرات الحركية الأساسية؛ لينتقل الطفل إلى مرحلة تأسيس المهارات الحركية الانتقالية التمهيدية للألعاب الرياضية (الراتب، ١٩٩٩). أي تظهر وبشكل واضح مهارات الحركات الأساسية، ويقل الوقت اللازم لعملية التعليم لاكتساب المهارة (حسنين، ١٩٨٥ ؛ عثمان، ١٩٨٤) . و يضيف محجوب (١٩٨٧) أن مرحلة الطفولة من سن (٣ - ٨ سنوات) هي مرحلة الاتزان الفسيولوجي، ومرحلة تكوين الشخصية، وإمكانية تشخيص الخطأ والصواب، وتنمية الذات، وتكوين المفاهيم والمدركات، مثل: الزمن، والمكان، والأشكال، و الأحجام، والمحيط الاجتماعي . ويشير بسطويسي (١٩٩٦) إلى أن الفروق تكاد تكون طفيفة نسبيا بين الجنسين في القدرات الحركية عندما يعطون التدريب نفسه، والتشجيع للتعلم، وحتى الأدوات أو الأجهزة نفسها لنمو المهارة.

تكافــؤ عينة الدراســة : لضبط المتغيرات والسيطرة عليها، وللحصول على دقة النتائج من جهة، وتاثير البرنامج من جهة أخرى، قمنا بتحديد متغيرات العمر، والطول، والوزن بناءً على نتائج الدراسات والبحوث السابقة. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للفروق المعنوية قبل البدء بتنفيذ البرنامج؛ والجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج .

يوضح الجدول (١) وجود فروق غير دالة إحصائيا بين المجموعتين حيث ظهر أن قيمة (ت) المحتسبة لكافة المتغيرات أقل بكثير من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (٢,٠٢١) تحت درجة الحرية (٣٨) بمستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على أن الفروق غير معنوية بين نتائج المجموعتين، وأن المجموعتين متكافئتان في متغيرات العمر، والطول، والوزن .

الجدول رقم (١)
نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) المحتسبة	النتيجة*
	س̅	ع	س̅	ع		
العمر (سنة)	٧,٧	١,١	٧,٩	٠,٩	٠,٧٢	غير دال
الطول (سم)	١٢٥,٧	١,٦	١٢٧,٨	١,٧٥	٠,٢٠	غير دال
الوزن (كغم)	٢٨,٧	٢,٩٩	٢٧,٨	٢,٣٩	٠,٢٢	غير دال

* درجة الحرية = ٣٨   القيمة الحرجة عند مستوى ٠,٠٥ =٢,٠٢١

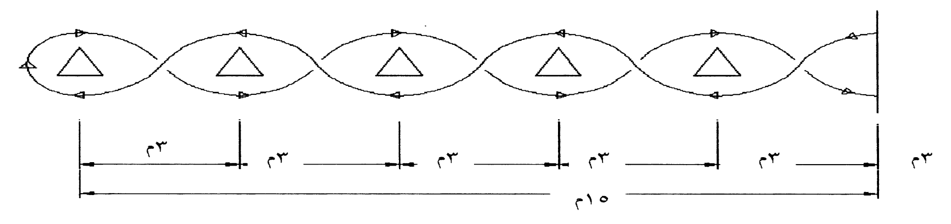
أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات الآتية في الدراسة :

١- اختبـار القـدرات الحركيـة قبل تنفيذ البرنامج وبعده :

تم تحديد اختبار القدرات الحركية كأداة لتقويم المستوى التعليمي والمهاري للوصول إلى معطيات موضوعية مستندين إلى نتائج، و مراجعة، وتحليل المراجع، والدراسات السابقة. وقد تم تطبيق اختبار القدرة الحركية قبل تنفيذ البرنامج وبعدها، وتكون من:

- **قياس زمن جري مسافة (٢٠م) من الوقوف**: يقوم التلميذ ومن وضع الوقوف بعد سماع إشارة البدء بالجري السريع من خط البداية إلى خط النهاية المحدد على الأرض (ويقاس الزمن المستغرق بالثانية بواسطة ساعة توقيت) (اختبار للسرعة القصوية).
- **الجري المكوكي ذهابا وإيابا لمسافة (١٥متراً) بين خمس شواخص** : يقوم التلميذ ومن وضع الوقوف بالجري السريع من خط البداية المحدد على الأرض بعد سماع إشارة البدء بالجري المتعرج بين الشواخص الخمسة، والعودة إلى خط البداية (اختبار الرشاقة والسرعةالحركية بتغيير الاتجاه)، والشكل (١) يبين مخططاً بيانياً لهذا الاختبار .



الشكل رقم (١) مخطط اختبار الجري المكوكي

- **الوثب الطويل من الثابت** : هو اختبار القوة الانفجارية والقدرة، يقف التلميذ خلف الخط المحدد ويحاول الوثب بكلتا القدمين لأبعد مسافة ممكنة. يقوم كل تلميذ بمحاولتين تخصصان له وتقاس المسافة الأطول (بالسنتمتر).
- **الحجل لمسافة ٥ أمتار بقدم (اليمنى - اليسرى)**: هو اختبار للقدرة العضلية للطرف السفلي. يقوم التلميذ بالحجل بإحدى القدمين لمسافة (٥ أمتار) ويقاس الزمن المستغرق بالثانية. ثم يؤدي الاختبار نفسه).
- **ثني ومد الذراعين من وضع الانبطاح المائل مع وضع الركبتين على الأرض** : وهو اختبار للقدرة العضلية للطرف العلوي. بقوم التلميذ بثني ومد الذراعين، وتحسب له عدد المرات خلال دقيقة واحدة.
- **الجري والمشى بالتبادل لمسافة (١٥٠م)** : وهو اختبار لقياس الحالة الوظيفية، وكفاءة الجهازين الدوري، والتنفسي، والقدرة على العمل الهوائي. يقف التلميذ خلف خط البداية، ومع إشارة الانطلاق يبدأ بالجري حتى نهاية المسافة، ويسمح بتبادل الجري والمشي، يقاس الزمن المستغرق(بالثانية).
- **الشد على العقلة** : يستخدم الشد للأعلى على العقلة لقياس القوة العضلية للذراعين والمنكبين على أن تكون راحة اليدين للأمام، والمرفقان منثنيين تماماً، والذقن فوق العارضة مباشرة. يوضع كرسي تحت التلميذ، ومع الإشارة يسحب، ويحاول التلميذ البقاء أطول مدّة ممكنة (قياس الزمن بالثانية).
- **رمي الكرة الطبية وزن (١) كغم بيد واحدة للأمام**: وهو اختبار للقدرة العضلية للذراع والمنكب . حيث يقف التلميذ خلف خط الرمي، ويحاول رمي الكرة إلى أبعد مسافة ممكنة بيد واحدة . تقاس المسافة بالمتر من خط الرمي إلى نقطة سقوط الكرة .

الخصائص السيكومترية لاختبارات القدرة الحركية :

- **ثبات الاختبار** : استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار بعد أسبوع من تطبيقه على عينة مكونة من (١٠) تلاميذ من خارج العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين كمؤشر لثبات الاستقرار لمفردات هذا الاختبار. والجدول رقم (٢) يوضح القيمة التي تم التوصل إليها. وكما هو واضح في الجدول، أظهرت النتائج أن قيم الارتباط

تراوحت ما بين (٠,٧٨ – ٠,٩٨) مما يدل على ثبات الاختبارات المستخدمة، وهي قيم مطمئنة مما يسمح بتطبيقها.

- **صدق الاختبار** : من خلال اطلاعنا على المراجع، والدراسات السابقة التي طبقت الاختبارات على عينة مماثلة من الصفوف الأخرى التى استبعدت عن التجربة، والبرنامج المطبق نجد أنه تميّز بدرجة عالية من الصدق .

الجدول رقم (٢)

نتائج القياسات على مفردات اختبار القدرات الحركية لاستخراج الاستقرار لهذه المفردات

اختبار القدرات الحركية	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		ثبات الاستقرار (ثبات السكون)
	س	ع	س	ع	
الجري مسافة(٢٠م) (بالثانية).	٦,١١	١	٦,٥٠	١,١٠	٠,٨
الجري المكوكي (بالثانية).	١٩,٨	١,٠٦	١٧	٠,٠٤	٠,٨
الوثب الطويل من الثابت(سم).	٦٠	١٤	٥٨	١٣	٠,٩
الحجل بالقدم اليمنى (ثانية) .	٣,٥	٠,٦٧	٣,٤٠	٠,٨١	٠,٨
الحجل بالقدم اليسرى (ثانية) .	٣	٠,٧٢	٣,٠٧	٠,٩٣	٠,٧
ثني ومد الذراعين من الانبطاح (بالثانية).	١٤	١,٧٢	١٣,٣	٠,٩١	٠,٧
الجري والمشي بالتبادل لمسافة ١٥٠م (بالثانية).	٨٩	٧,٥٥	٩١	٧,٥١	٠,٨
الشد على العقلة (بالثانية).	٢	٠,٧١	١,٣٣	٠,٧	٠,٨
رمى الكرة الطبية (متر) .	٣,٢	١,٦١	٣,٨٧	١,١٤	٠,٩

اختبار مسابقات الميدان والمضمار : تم إجراء اختبار مسابقات الميدان والمضمار في المهارات الثلاث الآتية : الجري، والوثب، والرمي. وقد تم ذلك وفق نتائج بعض الدراسات السابقة، وبعض ما أشارت إليه المصادر العلمية من إمكانية مزاولة جري لمسافة، والوثب الطويل، ورمي الكرة ابتداء من عمر (٨ سنوات) والتى تعدّ وسيلة للإعداد المبكر لتدريب المسابقات لكل من الأولاد والبنات (بسطويسي، ١٩٩٧؛ عثمان، ١٩٨٤). ويؤكد كيرشتروتر(١٩٩٦) أهمية تعليم التكنيك لمسابقات الجري السريع من ٦٠م والتتابع،

إضافة إلى مسابقات الوثب العالي والطويل. أما بخصوص مسابقات الرمى فقد أشار إلى الجلة، والرمح، والقرص، بأوزان تتناسب والمرحة العمرية للتلاميذ للمشاركة الفعالة في المسابقات والبطولات المحلية. مما تقدم نجد أن المسابقات المختارة تم الإشارة إليها في أكثر من مرجع، ودراسة سابقة هي :

- الجري لمسافة (٥٠م) (بالثانية).
- الوثب الطويل من الجري (بالسنتيمتر).
- رمى كرة ناعمة لأبعد مسافة ممكنة (بالمتر) .

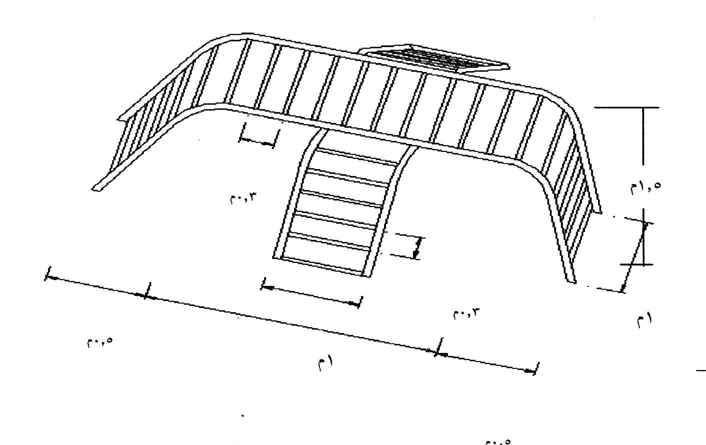
حــــدود الدراســـــة :

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الثلاثة الآتية :

- **الحدود المكانية** : نفذت الدراسة مدرسة البدع الابتدائية، وهي مدرسة حكومية في الدوحة - دولة قطر، وتنطبق نتائجها على المدارس الأخرى بالقدر الذي تتشابه هذه المدارس مع المدرسة التي نفذوا فيها .
- **الحدود البشرية** : نفذت الدراسة على (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي أعمارهم (٧ –٨ سنوات) .
- **الحدود الزمنية** : أجريت الدراسة لمدة شهرين خلال المدة من ١ /٣ - ٤ /٥/٢٠٠١.

الأجهزة المستخدمة في الدراسة :

تم استخدام الأجهزة الآتية في تنفيذ الدراسة: ساعة توقيت يدوية، وشريط متري، وأدوات وأجهزة ومقعد سويدي، وملعب متكون من سلالم حديدي وبشكل عمودي (١٠٠ x٣٠) سم مع سلم للتعلق وسطي (انظر الشكل رقم ٢) ثبت على الأرض بمادة الأسمنت في الملعب التجريبي للمدرسة .



الإجراءات الميدانيـــة

القياس القَبْلي : تم اختبار القدرات الحركية القَبْلية لمدة يومين (١ و ٢/٣/٢٠٠١) وذلك على ملاعب المدرسة الخارجية. ثم تم إجراء القياس على كافة أفراد المجموعتين من جهة، ولإجراء التكافؤ بين المجموعتين من جهة أخرى. وقد تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم ت للمقارنة بين مجموعة الدراسة التجريبية، والضابطة في هذه القياسات. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج .

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن نتائج اختبار القدرات الحركية القَبْلية لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة أظهرت أن قيمة (ت) المحتسبة أقل من القيمة الجدولية، والبالغة (٢,٠٢١) تحت درجة الحرية (٣٨) واحتمال خطأ (٠,٠٥)؛ مما يدل على أن الفروق غير معنوية بين نتائج المجموعتين، وأنهما متكافئتان في هذا الأداء القبلي في مفردات اختبار القدرات الحركية .

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار القدرات الحركية في القياس القَبْلي للمجموعتين التجريبية، والضابطة

اختبار القدرات الحركية	التجريبية		الضابطة		قيمة (ت) المحتسبة	النتيجة*
	س̅	ع	س̅	ع		
الجري لمسافة ٢٠م (بالثانية).	٦,٢٢	١,٠٢	٦,٥٦	١,١٢	٠,٧١	غير دال
الجري المكوكي (بالثانية).	١٧,٢١	١,٠٦	١٦,١٥	٠,٤	٠,٨٩	غير دال
الوثب الطويل من الثابت(سنتمتر).	٤٥	٧	٤٣	٨,٦	٠,٩٤	غير دال
الحجل بالقدم اليمنى (بالثانية).	٥,٤	١,٣٥	٥,٧	٠,٩	١,٢٣	غير دال
الحجل بالقدم اليسرى (بالثانية).	٦,٥	٢,٦	٦,٨	٢	٠,٨	غير دال
ثني ومد الذراعين من الانبطاح (عدد المرات) .	١٠	٠,٧	٩	٠,٩	٠,٧٦	غير دال
الجري والمشي بالتبادل لمسافة ١٥٠م (بالثانية).	٨٩	١,٥٤	٩٠	١,٦	٠,٦١	غير دال
الشد على العقلة (بالثانية).	٣	٠,٨	٢	١,٠١	٠,٨	غير دال
رمى الكرة الطبية (بالمتر) .	٢,٧٥	٢,٧	٢,٥٥	١,٩	٠,٨٨	غير دال

* قيمة (ت) الجدولية ٢,٠٢١ تحت درجة حرية ٣٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥.

البرنامـــج المقتـــرح :

قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من التمارين التمهيدية العامة، والخاصة في القسم التمهيدي من درس التربية الرياضية على أفراد المجموعة التجريبية فقط بإدخال متغير الأشكال، والألوان، والملعب مع التمارين المتغيرة باستمرار؛ للتشويق، وإزالة الملل، والترويح لإبعاد التعب (طريقة اللعب) في مدّة القسم التمهيدي فقط الذي يتراوح الزمن فيه ما بين (٥-١٠) دقيقة من (٤٠) دقيقة. أما بخصوص القسم الرئيس والنهائي فقد كان موحداً للمجموعتين؛ **إذ إن المتغير هنا هو القسم التمهيدي فقط والمطبق على المجموعة التجريبية .**

تم تقسيم القسم التمهيدي إلى جزأين وعلى مدى ثمانية أسابيع، وبواقع أربعة دروس أسبوعياً، خلال مدة تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعدد من التكرارات لا تزيد على خمس مرات لكل تمرين. أما المسابقات فمرة واحدة .

- الجزء الأول، ويتشكل من الألعاب الجماعية، ككرة القدم، أو كرة السلة المصغرة مع إجراء بعض التغييرات في طريقة اللعب للابتعاد عن قانون للألعاب المختارة قدر المستطاع

- الجزء الثاني، وهو خاص لأجل تطوير مهارات الحركات الأساسية هي : الجري، والرمي، والوثب وربطها مع بعضها بعضاً بالتدريج . إذ تم استخدام مختلف التمارين والمسابقات ولمختلف القدرات فى آن واحد وبشكل ألعاب تنافسية، و الملحق رقم (١) يوضح بعضاً من هذه التمارين. وقد تم إعادة بعض تمارين الوثب والقفز لتطوير القوة لأكثر من مرة؛ لأهميتها في تحقيق أهداف وفروض الدراسة الموسومة. كما تم استخدام أسلوب التعبير الحر بإتاحة الفرصة لكل تلميذ لاستخدام إمكاناته الذاتية وقدراته في التنوع، واكتشاف علاقات جديدة؛ وبعد التأكد من استجابة التلميذ الحركية يمكن عرض النموذج المناسب بهدف الوصول إلى الحركة، أو المهارة الصحيحة .

- أما بخصوص محتوى الدرس في الخطة التدريسية المتبعة لهذه المرحلة العمرية التقليدية فيتضمن:

١- القسم التمهيدي، ويتضمن الإعداد العام والخاص للجسم، ويشمل النشاط الحر، أو لعبة صغيرة؛ ويستغرق مدة عشر دقائق .

٢- القسم الرئيس، ويتضمن تنمية المهارات، وتحسينها مع النشاط التطبيقي؛ ويستغرق ما بين ٢٠ ٣٠ دقيقة .

٣- القسم النهائي ويتضمن ألعاباً ترويحية، ولعباً حراً، وألعاب تتابع، ويستغرق خمس دقائق .

- قام بتدريس المجموعتين مدرسة التربية الرياضية بالمدرسة، وبإشراف الباحثة طيلة مدّة البرنامج.

القيــاس البَعْــدي :

تم إجراء القياس البَعْدي بظروف القياس القبلي نفسها فيما يخص اختبار القدرات الحركية، وذلك خلال المدة (٣-٤/٥/٢٠٠١) ثم تم تحليل القياسات باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد كل من المجموعتين التجريبية، والضابطة على كلٍ

* ملاحظة لم نستخدم شدة أحمال على أساس أنه برنامج تعليمي، وليس تدريباً للأطفال دون (١٠ سنوات) كما أشارت المصادر العلمية .

من مفردات اختبار القدرات الحركية. ثم حسبت قيمة ت للمجموعتين المستقلتين للمقارنة بين أداء كلٍ من هاتين المجموعتين في أدائهما البعدي على كل من هذه المفردات. والجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج .

كما تم إجراء القياس البعدي بظروف القياس القبلي نفسها لاختبار مستوى إنجاز التلاميذ في مسابقات ألعاب الميدان والمضمار في الجري مسافة ٥٠ متراً ، والوثب الطويل، ورمي الكرة الناعمة. وتم تحليل البيانات بالطريقة نفسها التي تم بها تحليل بيانات القدرات الحركية لمقارنة مستوى إنجاز مجموعة الدراسة التجريبية، والضابطة. والجدول رقم (٥) يبين نتائج هذا التحليل .

عــرض ومناقشــة النتـــائج

أولاً : نتائج اختبار القدرات الحركية

يوضح الجدول رقم (٤) أن هناك تقدما في نتائج اختبار القدرات الحركية في القياس البَعْدي عند أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعند مقارنة الأوساط الحسابية باستخدام اختبار(ت) للوقوف على معنوية الفروق نجد أن قيمة (ت) المحتسبة أكبر من الجدولية تحت مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٨) والبالغة (٢,٠٢١) في كافة مقررات اختبار القدرات؛ وبذلك تكون الفرضية الصفرية الأولى مرفوضة، مما يدلل على تأثير التمارين التمهيدية في مستوى القدرات الحركية. و تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه تول (Tool ,1982) و دونلد وهلمز (Donald, & Helms 1976) من أن الأطفال في هذه المرحلة يستطيعون إظهار نتائج ملموسة في الأنشطة الحركية عن طريق الممارسة تحت إشراف الكبار مع شئ من الصبر، والمعاملة الحميدة، والبعد عن المقارنات، حيث يتميزون بحماس جاد للتعلم. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه مانيج (Mange) المشار إليه في حسين، ١٩٩٨ب) بحدوث تطور في القدرة، والسرعة، والحركة الانتقالية، أو الرشاقة.بما يتفق مع خصائص النمو البدني، والتطور الحركي للطفـل .

الجدول رقم (٤)

نتائج القياس البَعْدي لاختبار القدرات الحركية للمجموعة التجريبية، والضابطة

اختبار القدرات الحركية	التجريبية		الضابطة		قيمة (ت) المحتسبة	النتيجة*
	سَ	ع	سَ	ع		
الجري لمسافة ٢٠م (بالثانية).	٥,٦٨	٠,٥٨	٦,٣٤	٠,٤٧	٣,٨٨	دال
الجري المكوكي لمسافة ١٥م (بالثانية)	١٣,٦٨	١,٩٨	١٥,٠١	١,٠٤	٤,١٦	دال
الوثب الطويل من الثابت (سنتمتر).	٦٢,١١	٨,١١	٥٦,٤٩	٧,٢	٥,٣٣	دال
الحجل بالقدم اليمنى (بالثانية).	٤,٢٥	١,٠٣	٣,٢١	١,٣٥	٣,٤١	دال
الحجل بالقدم اليسرى (بالثانية).	٤	١,٢٩	٣,٥١	٢,٥٤	٣,٣٤	دال
ثنى ومد الذراعين من الانبطاح (عدد المرات)	١٥	٣	١١	٢,٤٤	٥,٧١	دال
جري ومشي بالتبادل لمسافة ١٥٠م (بالثانية)	٧٥	٧,٩	٨٨	١٣,١	٥,٥١	دال
الشد على العقلة (بالثانية)	٤	٠,٣	٢	٠,٧	٣,٢٨	دال
رمي الكرة الطبية (بالمتر)	٣,٧٨	١,١٦	٢,٦٩	١,٣٣	٢,٧٩	دال

* قيمة (ت) الجدولية ٢,١٢٠

بعمر (٦–٩ سنوات)، وترى الباحثة أهمية التأكيد على تنوع التمارين التمهيدية الهادفة، والألعاب في كل حصة. وتؤكد الاهتمام والعناية بهذه التمارين مع توفير الأدوات المناسبة للأطفال في هذا العمر كالكرات، والأطواق مع الألوان والأشكال والرسومات على أرض الملعب. وتدعو إلى تشجيع الطفل على ممارسة التسلق والتعلق على الملعب الحديدي، إذ كان لمثل هذه الأنشطة أثر واضح في تطوير القدرات الحركية، وفي المدركات الحسية الحركية التي أثرت في حل بعض المشكلات الحركية والواجبات مع التصرف الحركي الصحيح، وتذليل الصعوبات، وهي تزيد من فرصة المتعة والتشوق وتحدي الطفل لقدراته باستمرار مع الممارسة المنتظمة للأنشطة الرياضية، والمسابقات التنافسية المشوقة، والتي كان لها الأثر الإيجابي في تطور عمل العضلات الكبيرة، وبخاصة في الأطراف السفلي؛ مما ساهم في تحقيق نتائج إيجابية في الجري، والوثب، والرمي، أي تطور في مستوى القدرات الحركية عموما , والذي أشارت إليه بعض الدراسات (Branta؛ وكيوف وسوجدن Sugden & Keogh ، المشار إليها في الراتب، ١٩٩٩) حيث أكدت زيادة سرعة

الجري، ونمو القدرة العضلية، والتوافق العضلي العصبي. أما حسين (١٩٩٨)، ومحمد (١٩٩٤) فيشيران إلى تأثير المدرسة، واستخدام الأدوات المناسبة لبناء القاعدة العريضة. حيث إن الإمكانات البيئية المتاحة في المدرسة لها دور أساس في تطوير القدرات الحركية للطفل . وتضيف دراسة خليفة (١٩٩٤) إلى أهمية اختبار القدرات الحركية اللازمة لمتطلب مسابقة ألعاب الميدان والمضمار كدفع الكرة باليد، أو اليدين، واختبار الجري والمشي بالتبادل لمسافة (١٥٠م)، والجري لمسافة تتراوح ما بين (٢٠- ٣٠م)، الجري المتعرج؛ وهي اختبارات تتفق ومتطلبات التفوق في مسابقات ألعاب الميدان والمضمار، والتي تتطلب قدرات بدنية خاصة تجمع بين القوة، والسرعة، والتحمل. مما تقدم يتبين أن التمارين التمهيدية قد أثرت في مستوى القدرات الحركية إيجابيا مما يحقق أهداف البحث وفروضه .

ثانياً : نتائـج إنجاز ألعاب الميدان والمضمار:

يبين الجدول رقم (٥) نتائج إنجاز بعض مسابقات ألعاب الميدان والمضمار في الجري، والوثب، والرمي، لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة. وكما هو واضح في الجدول، فقد دلت النتائج على تفوق نتائج المجموعة التجريبية في إنجاز بعض مسابقات الميدان والمضمار كافة، مقارنة بالمجموعة الضابطة فـي أوساطها الحسابية، وللوقوف على معنوية الفروق إحصائياً تم استخدام اختبار (ت)، والذي كانت قيمة المحتسبة أكبر من الجدولية تحت مستوى دلاله (٠,٠٥) و درجة حرية (٣٨)، والبالغة (٢,٠٢١)، والذي يدلل على معنوية الفروق ورفض الفرضية الصفرية الثانية، وهذا يعني أن التمارين التمهيدية قد أثرت في قيم إنجاز مسابقات الميدان والمضمار، مما يحقق أهداف البحث وفروضه.

الجدول رقم (٥)

نتائج إنجاز بعض مسابقات ألعاب الميدان والمضمار لأفراد المجموعة التجريبية، والضابطة

المسابقة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) المحتسبة	النتيجة
	س	ع	س	ع		
الجري مسافة ٥٠م (بالثانية)	٩,٠١	١,٨٣	١١,١٨	١,٠٨	٤,٣٥	دالة
الوثب الطويل (السنتيمتر)	١٣٧	١١,١٩	١٢١	١٢,٢٧	٥,٠٧	دالة
رمي الكرة الناعمة (بالمتر)	٢٢,٤	٨,١١	١٨,٣٨	٦,٢٧	٣,٣٢	دالة

وبالنظر إلى أن التمارين التمهيدية العامة، والخاصة التي استخدمت فيها أدوات وأجهزة تتفق وميول الأطفال، قد أثرت إيجابيا في إنجاز المجموعة التجريبية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه خليفة (١٩٩٤) من أن الطفل في المرحلة المبكرة من العمر لا يكون معدًّا لبرامج التدريب التخصصية في مسابقات الميدان والمضمار؛ لكنه يتميز بسرعة التعلم للمهارات الحركية المتنوعة، وله القدرة على السيطرة وربط الحركة، ويكون مؤهلا لتعلم المهارات الأساسية، والحركات الرياضية، والمشاركة في المسابقات بما يتماشى مع قدراته البدنية، والوظيفية، والنفسية، والتي يتم توجيهها في ضوء خبرة المدرب ومعلوماته . أما فان دالين (المشار إليه في حسين، ١٩٩٨ب) فقد أكد أهمية تطوير القوة نسبيا عند الطفل حيث تساهم في إمكانية مشاركته، وبنجاحه في كافة الأنشطة الرياضية المختلفة. بينما يشير بسطويسي (١٩٩٦) إلى أن نمو القوة يحظى بتطور نسبي بطئ إذا لم يدرب الطفل على تنمية هذه القدرة .

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بالتمارين التمهيدية العامة والخاصة بما يتناسب والتطور البدني والحركي للطفل، فالافتقار إلى البرامج العلمية المدروسة يعني أننا نكون قد حرمنا الأطفال، وهم في بداية الطريق من النمو والتطور من جهة، وابتعدنا عن أبسط مستلزمات الانتقاء المبكر من جهة أخرى .

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

استناداً إلى نتائج هذا البحث تستخلص الباحثة ما يأتي :

- تؤثر التمارين التمهيدية العامة والخاصة إيجابياً في تحسن القدرات الحركية و إنجاز مسابقات الميدان والمضمار (الجري، والوثب، والرمي) للأطفال.
- أظهرت النتائج البعدية تقدم المجموعة التجريبية في القياس البعدي في كافة اختبار القدرات الحركية وبالتسلسل التالي : الجري المتعرج، والجري، والحجل بخاصة، بينما في رمي الكرة الطبية، والشد على العقلة أظهروا تطورا ضئيلاً .

التوصيـات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي :

- تعميم أهمية التأكيد على القسم التمهيدي لدرس التربية الرياضية لتأثيره الإيجابي في تحسين وتطوير القدرات الحركية والمهارات الأساسية لمسابقات الميدان والمضمار وزيادة كفاءة الجسم .
- إن استخدام طريقة اللعب لتعليم الأطفال لما لها من مساهمة في المشاركة الإيجابية إضافة إلى أهمية المشاركة الذاتية والابتعاد عن الطرق التقليدية المقيدة لحركتهم.
- توجيه الاهتمام نحو الإعداد المخطط لبرامج الأطفال، وبأسلوب علمي مدروس، وإعداد الكادر المتخصص لأهمية المرحلة كأرض خصبة للتعلم .

المراجـــع

بسطويسي، أحمد بسطويسي .(١٩٩٦). **أسس ونظريات الحركة** (الطبعة الأولى). القاهرة : دار الفكر العربي .

بسطويسي، أحمد بسطويسي . (١٩٩٧). **سباقات المضمار ومسابقات الميدان**. القاهرة : دار الفكر العربي .

بسطويسي، أحمد بسطويسي .(١٩٩٩). **أسس ونظريات التدريب الرياضي**. القاهرة : دار الفكر العربي.

حسنين، محمد صبحي .(١٩٨٥). **نموذج الكفايات البدنية** . القاهرة : دار الفكر العربي.

حسين، قاسم حسن .(١٩٩٨أ). **علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة**. عمان : دار الفكر عمان.

حسين، قاسم حسن .(١٩٩٨ب) . **موسوعة الميدان والمضمار** . (الطبعة الأولى). عمان : دار الفكر.

حسين، قاسم حسن وشاكر، إيمان .(٢٠٠٠). **التحليل الحركي لألعاب الميدان والمضمار**. عمان : دار الفكر.

خليفه، عبد ربه إبراهيم.(١٩٩٤). بناء وتقنين مجموعة من الاختبارات البدنية لقياس القدرات الحركية للناشئين في رياضة العاب القوى : **حولية كلية التربية** .

الخولي، أمين وآخرون.(١٩٩٨). **التربية الرياضية المدرسية** (الطبعة الرابعة). القاهرة: دار الفكر العربي.

درويش، هدى مصطفى .(١٩٩٩أ). **برنامج ترويحي موجه للتربية الحركية وأثره في اللياقة الحركية والقدرات الإدراكية الحس حركية لمرحلة رياض الأطفال**. بحث منشور في العدد١٦ من المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية في كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة الإسكندرية .

درويش، هدى مصطفى .(١٩٩٩ب). **تأثير النشاط الحركي المنظم في بعض الحركات الأساسية والتكيف العام لمرحلة رياض الأطفال**. بحث منشور في العدد ١٦ من المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية في كلية التربية الرياضية جامعة الإسكندرية .

الراتب، أسامة كامل .(١٩٩٩) . **النمـــو الحـــركي** .القاهرة :دار الفكر العربي .

رضوان، محمد نصر الدين.(١٩٧٧) . **دراسة عاملية للقدرة الحركية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان .

الرومي، جاسم محمد نايف .(١٩٨٦). **فاعلية التمارين التحضيرية العامة والخاصة في تعليم تكنيك ركض الموانع** . رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد : كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد.

سلوب، مأمون كنجي .(١٩٨٧). **بناء بطارية اختبار لتقويم المهارات الحركية الأساسية المرتبطة بأنشطة ألعاب القوى للمرحلة الابتدائية بالسودان**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنين . جامعة حلوان .

عبد الخالق، عصام .(١٩٩٩). **التدريب الرياضي** . الإسكندرية : منشأة المعارف .

عبد الكريم، عفاف .(١٩٩٥). **البرامج الحركية والتدريس للصغار**. الإسكندرية : منشأة المعارف .

عثمان، فريدة إبراهيم .(١٩٨٤). **التربية الحركية لمرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية**. الكويت: دار القلم.

كيرشتروتر، هاينز .(١٩٩٦). **مسابقات الميدان والمضمار** (قاسم حسن حسين، أثير صبري مترجمان). بغداد : دار الحكمة .

محجوب، وجيه .(١٩٨٧). **علم الحركة (التطور الحركة منذ الولادة حتى سن الشيخوخة)**. (الجزء الثاني). بغداد .

محمد، سلوى عبد الظاهر .(١٩٩٤). **تأثير برنامج مقترح بالأدوات في تنمية بعض المهارات الحركية وبعض الصفات البدنية الخاصة بالجمباز لرياض الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية قسم التربية الرياضية جامعة طنطا .

المصطفوي، عبد العزيز عبد الكريم .(١٩٩٢). **مقدمة في علم التطور الحركي للطفل**. الرياض : مكتب التربية العربية لدول الخليج .

نصر، سامي إبراهيم .(١٩٨٤). **خصائص نمو القدرات الحركية الخاصة لمسابقات الميدان والمضمار لمرحلتي الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة**. القاهرة : بحث منشور في مؤتمر الرياضة للجميع، مجلد رقم (١)، كلية التربية الرياضية للبنين بجامعة حلوان.

الهلالي، عصام وآخرون .(١٩٩٦). **الابتكار الحركي لدى الطفل القطري**. بحث منشور في ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة قطر .

Donald, B., Helms, J. (1976). **Exploring child behavior** London Toronto: W. B.Saunders Company.

Tool, T. P. (1982). Movement Education its effect on motor skill performance. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 53** (2),

الملحـــق رقم (١)

بعض التمارين التمهيدية العامة والخاصة التي تم تطبيقها

الأسبوع	الأهداف	التمارين	الملاحظات
الأول	تنمية التمييز البصري	١- المشي العادي، المشي على الأمشاط بالاتجاهات التي يتم تحديدها بعلامات معينة، الجري برفع الركبتين وضرب العقبين ثم مشي البطة بشكل دائري. ٢- الوقوف في أرتال بالصافرة، الجري، ثم الجري المتعرج، والوثب، من فوق مقعد، والعودة ٣-الوقوف مع لبس الطوق، والجري حول الملعب مع الصافرة، والجري بالاتجاة الخلفي. ٤-الوقوف في أرتال، وأمام كل رتل مقعد سويدي، وبثلاثة أمتار يوجد مانع بارتفاع ٤٩سم، وبخمسة أمتار يوجد صندوق خشبي، وبعده بثلاثة أمتار شاخص. مع الإشارة يبدأ كل فريق بالجري، ثم الزحف تحت المانع، ثم الوثب من فوق الصندوق، والدوران للعودة إلى نهاية الفريق ليبدأ زميله.	مشي، وجري، وجري متعرج، ووثب انتظام، وجري، وزحف، ووثب، ودوران والعودة
الثاني		٥- ينتشر التلاميذ في الملعب والجري ومع الصافرة، وتحديد شكل الحجرة التي يتجمع فيها التلاميذ بحمل لوحة عليها أحد الأشكال المنتظمة (المربع، المستطيل، الدائرة، المثلث، خط منحني) رسمت على أرض الملعب بألوان	- ربط اللعب بالأشكال الهندسية ففي المربع يتم الوقوف على رجل واحدة- في الدائرة الجلوس مع مد الرجلين - المنحني والوقوف برفع الذراعين عاليا- الدائرة نط داخل وخارج الدائرة وبتوجيه المدرس

تابع الملحـــق رقم (١)

بعض التمارين التمهيدية العامة والخاصة التي تم تطبيقها

الأسبوع	الأهداف	التمارين	الملاحظات
		٦-الجري المتعرج بين الشواخص الملونة، فالجري السريع لمسافة ١٥م، ثم الحجل بين الأطواق، والوثب من فوق حاجز بارتفاع ٣٠سم بعد مسافة جري ٤٣م، والعودة **بعض التمارين التنافسية المطبقة** - الجري في الملعب عكس الإشارة . - مسك آخر زميل موجود في القاطرة. - المشى على مقعد سويدي، ثم الوثب على الحفرة الرملية ، فالجري إلى نهاية الملعب لجلب كرات ملونة موجودة فى سلة، والعودة لوضعها داخل سلة الفريق. - سباق التتابع . - الوثب لأعلى لالتقاط بالونات ملونة، ووضعها بسلة الفريق بعد قطفها. - تسليم كرات من وضع ثنى الجذع إماما من بين الساقين. - تسلق حبل الجهاز، والنزول من الدرج باسرع وقت ممكن. - حمل أكياس صغيرة مملوءة بالرمل، ووضعها في المكان المخصص برميها في سلة على مسافة مترين. - رمى كرة السلة المصغرة، واللعب بها بقوانين مناسبة. - الجري بكرة القدم بين أقماع جرياً مكوكياً. - الوثب من على حاجزين منخفضين، ثم الجري، ورمى الكيس ذي وزن كيلو، والعودة بأسرع ما يمكن.	

الملحق رقم (٢)

نموذج (للأسبوع الأول) للمجموعة التجريبية

توزيع الدروس	أقسام الدرس	الأهداف	الإجراءات	الملاحظات
الأسبوع الأول الدرس الأول والثاني	القسم الأول /الإحماء	-الحركات أساسية. - التعرف على الاتجاهات.	المشي للأمام -وعلى المشطين -والمشي مع تغيير الاتجاه -والجري -ورفع الركبتين - الزحف من جانب لآخر.	مرة واحدة
			- ركل الكرة ركلا خفيفا بالقدم بين شواخص وحول طوق على الأرض ثم العودة للتهديف	يؤدي ٤ مرات
	الجزء الثاني الخاص		-والتسلق على الملعب الحديدي بالقفز من الأرض + تمرين آخر بالصعود على درج الملعب الحديدي والنزول بشكل منافسة بين فريقين	- للزمن المتبقي منافسة بين فريقين

توزيع الدروس	أقسام الدرس	الأهداف	الإجراءات	الملاحظات
الأسبوع الأول الدرس الثالث والرابع	القسم الأول /الإحماء	الحركات الأساسية لعبة تنشيطية - تثبيت حركات الجري والوثب - الابتكار -تطوير مفهوم الذات	لعبة بكرة القدم بين الفريقين	٥ -٧ د
			١- المشي للأمام -والجري الحر – والحجل على الخطوط المرسومة على الأرض – وجري مكوكي - ٢-الجري الحر وعند سماع الإشارة أداء بعض الحركات الأساسية (مشي أو جري أو حجل أو زحلقة) على خطوط أو أقواس أو أشكال هندسية مرسومة على الأرض.	يؤدي ٤ مرات
	الجزء الثاني الخاص		١-التسلق على الملعب الحديدي بالقفز من الارض ٢- بالصعود على درج الملعب الحديدي والنزول بشكل منافسة بين فريقين	سباق لمدة ٣ دقائق ينتهى بالصافرة المدرسية

ملاحظة: أما بخصوص التمارين التمهيدية للمجموعة الضابطة فقد تضمن الأسبوع الأول ما يأتي:

يتكون القسم التمهيدي من جزء الإحماء فقط ولمدّة (٧-١٠د):

١- الوقوف بالرتل لتسجيل الحضور

حركة الجري من الوقوف - حركة الذراعين أماما ثم جانبا ثم عاليا -دوران الذراعين من الأمام إلى الخلف- القفز بالمكان للأعلى -جري إلى الحائط والعودة ثم المشي .(يؤدى كل تمرين عشر مرات وبمدّة زمنية ١٠ دقائق مع تسجيل الحضور)

٢- الوقوف لتسجيل الحضور

الجري حول الملعب لكرة القدم - المشي - مع الصافرة الوثب بالمكان - حركات بالذراعين للجانب ثني ومد الذراعين - الجري عكس الاتجاه (لمدة عشر دقائق)

٣- الوقوف لتسجيل الحضور

الجري بالمكان - المشى للأمام ثم مع الصافرة للجانب - الجري - الجري السريع - القفز بالمكان لعبة القط والفار .

٤- الوقوف لتسجيل الحضور

حركات بالذراعين وبالأصابع - تقليد حركة الطائرة - تقليد حركة الأرنب - المشي ثم الجري بالمكان مع الصافرة ثم الجري .(٧-١٠ دقائق)

تأثير أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة

د. عبدالناصر القدومي
قسم التربية الرياضية – كلية التربية
جامعة النجاح الوطنية

تأثير أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة

د. عبد الناصر القدومي
قسم التربية الرياضية/ جامعة النجاح الوطنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير أربعة أساليب من الإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة؛ لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٨) لاعباً لكرة الطائرة في فلسطين، طبق عليها اختبار الوثب العمودي خمس مرات هي (بدون إحماء، بعد هرولة ١٥ دقيقة، بعد ١٠ دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة، بعد ١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة، بعد ٥ دقائق إطالة+ ١٠ دقائق هرولة). وأظهرت نتائج تحليل التباين متعدد القياسات التابعة باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا، (Wilks Lambda)واختبار سداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات، أن استخدام أي أسلوب من أساليب الإحماء يؤثر إيجابياً في مسافة الوثب العمودي، مقارنة بعدم القيام بالإحماء. وأن أفضل أساليب الإحماء تأثيراً في مسافة الوثب العمودي، كان أسلوب (١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة).

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/١/٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٣/٣١م

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

The Influence of Four Styles of Warming up on Vertical Jump Distance for Valley ball Players

Dr. Abdel-Naser Al-Qadomi
Department of Physical Education
Al-Najah University

Abstract

The purpose of this study was to determine the influence of four styles of warming up on vertical jump distance for volleyball players. To achieve that, the study conducted on (68) players from the first and second grade clubs in Palestine. All players performed vertical jump test five times (without warming up, after 15m jogging, after 10m stretching + 5m jogging, after 10m jogging +5m stretching, and after 5m stretching + 10m jogging). The results Wilks' Lambda and Sidak post-hoc test indicated that all warming- up styles had appositive effect on vertical jump distance compared with no warming up. Furthermore the best style of warming-up was (10 minutes jogging + 5 minutes stretching).

تأثير أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة

د. عبدالناصر القدومي
قسم التربية الرياضية - جامعة النجاح الوطنية

مقدمة الدراسة وأهميتها:

يعد الإحماء (Warming-up) متطلبا أساسيا في كل من التدريب، والمنافسات الرياضية، ونظراً لذلك ينظر إليه بعض علماء فسيولوجيا التدريب الرياضي، أمثال: بروس (Bruce,1986)، وفوكس وبورز (Fox & Bowers,1992)، وفشر وبترسون (Fisher & Peterson,1990) على أنه مبدأ من مبادئ التدريب الرياضي مثله مثل المبادئ الأخرى المعروفة والمألوفة في التدريب الرياضي، مثل: مبدأ الفروق الفردية، والتموج في التدريب، والخصوصية في التدريب، والتدرج في التدريب،.... إلخ (Meloslav, Jaroslav, & Karen,1984).

ويعرف الإحماء بأنه تهيئة العضلات، والمفاصل، والأربطة، وأجهزة الجسم المختلفة للقيام بوظائفها على أكمل وجه، وتعود الجذور التاريخية للإحماء وأهميته إلى علماء المسلمين حيث ورد في كتاب كامل الصناعة الطبية لابن عباس (ب.ت) باسم الحركة المعتدلة على النحو الآتي: " والحركة المعتدلة تسخن البدن باعتدال، وإنْ زادت على الاعتدال زيادة متوسطة، أو قليلة سخنت البدن وزادت في حرارته " ، ويشير إلى ذلك الطبيب المسلم ابن سينا (ب.ت)، ويطلق عليه الاستعداد، ويقول : " ومن الدلك، دلك الاستعداد، وهو قبل الرياضة، ويبدأ لينا ، ثم إذا كاد يقوم إلى الرياضة شدد" ، وحول أهمية الإحماء في المجال الرياضي في العصر الحديث يشير فوكس وبورز (Fox & Bowers 1992) إلى أنه لا بد من قيام الرياضيين بالإحماء قبل التدريب الرياضي، والمنافسات الرياضية؛ وذلك للأسباب الآتية:

- زيادة الدفع القلبي (Cardiac Output)* وبالتالي زيادة الدم المدفوع للعضلات العاملة لتزويدها بالأوكسجين، والغذاء.

* مقدار الدم الذي يضخه القلب في الدقيقة، ويتم الحصول عليه وفق المعادلة التالية: الدفع القلبي (لتر/ دقيقة) = عدد النبضات x حجم الضربة (Costill & Wilmore, 1994)

- رفع درجة حرارة الجسم بشكل عام، والعضلات بشكل خاص، مما يسهل عمل الأنزيمات وزيادة فاعلية التمثيل الغذائي (Metabolism) في العضلات الهيكلية (Skeletal Muscles)، وذلك من خلال توفير الأوكسجين، والمواد الغذائية اللازمة لعمل العضلات.
- الوقاية من الإصابات الرياضية، وعلى وجه الخصوص في الفعاليات مرتفعة الشدة، والتي يتم أداؤها لمرة واحدة، مثل: فعاليات الرمي، والوثب، وعَدو المسافات القصيرة (الأنشطة اللاأوكسجينية) (Anaerobic Activities).
- التهيئة النفسية للرياضيين.

وتعد الكرة الطائرة مثلها مثل الألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة من حيث التدريب والمنافسات، لذلك لا بد من وجود قسط كافٍ من الإحماء للاعبين. ومن المتطلبات الأساسية للنجاح في لعبة الكرة الطائرة الوثب العمودي (Vertical Jump) سواء أكان ذلك في حالة الهجوم والضرب الساحق، أم في حالة الدفاع (حائط الصد).

وعند القيام بذلك يكون العمل بشدة عالية، ومع عدم تزامن وجود الأوكسجين بالاعتماد على مخازن العضلات من النظام الفسفوجيني (Phosphagen System) (ATP-PC) الذي لا يتجاوز (٤) ثوان، ويكون العمل لاأوكسجينياً (Costill & Wilmore,1994). وبالتالي تكون إمكانية التعرض للإصابة في حالة عدم القيام بالإحماء الجيد كبيرة؛ إذ إن جميع الأبحاث العلمية في مجال العمل اللاأوكسجيني، وأداء الاختبارات اللاأوكسجينية تبين أنه لا بد من أن تكون هناك مدة للإحماء قبل القيام بأداء الاختبارات. ومن هذه الدراسات على اختبار الونجيت (Wingate Test) دراسات كل من: روبرت وزملائه (Robert, et al.,1996)، وكالبت وكافارن ودورادو (Calbet ,Chavaran,& Dorado,1997)، وبار أور (Bar- or,1987).

ونظراً لأهمية الوثب العمودي للنجاح في الألعاب الرياضية الجماعية اهتمت عدة دراسات في إعداد البرامج التدريبية لتنميته، وعلى وجه الخصوص التمرينات البليومترية (Plyometric Exercise)، ومن هذه الدراسات دراسة القدومي (١٩٩٨) على لاعبي الكرة الطائرة، والقدومي (١٩٩٦) على لاعبي كرة السلة، وأبو عريضة (١٩٩٩) على لاعبي كرة اليد، وعايد(Ayed,1989) على لاعبي كرة السلة، وجاكوبي (Jacopy,1997) على لاعبي ألعاب القوى.

ونظراً لأهمية الإحماء في التدريب والمنافسات ظهرت أساليب متعددة للإحماء، منها ما هو إيجابي نشط (Active)، ويتضمن تمارين الإطالة والهرولة والجري، ومنها ما هو سلبي (Passive) دون القيام بأي حركة، وبالاعتماد على عوامل خارجية، مثل: الحمام الساخن (Hot showers)، والكمادات الساخنة. ويشير فوكس وبورز (Fox & Bowers,1992) إلى أن الدراسات في مجال الإحماء ما زالت محدودة ومتباينة في نتائجها، ولا يوجد اتفاق على وجود أسلوب مميز للإحماء من غيره، إلا أنه لا بد أن يكون هناك إحماء عند التدريب، أو المنافسة، وتتراوح مدته ما بين (١٥–٣٠) دقيقة، ولا بد من اشتماله على تمرينات للإطالة والأنشطة المعتادة للرياضيين.

وتأكيداً على مثل هذه الأهمية اهتمت بعض الدراسات بإعداد برامج محوسبة باستخدام الحاسب لإحماء الرياضيين، مثل: دراسة ويليمز (Williams,1997).

وبالرغم من أهمية الإحماء في تهيئة اللاعبين من جميع الجوانب للقيام بالمجهود البدني، سواء أكان ذلك في التدريب اليومي أم في المنافسات الرياضية، إلا أن الدراسات التي اهتمت بدراسته تكاد تكون محدودة. فقد قام مزارا (Mazzara,1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الإحماء النشط (Active warm-up)، وغير النشط (Passive warm-up) في السرعة القصوى لعضلة الفخذ الرباعية (Quadriceps)، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) رياضياً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى قامت بالإحماء النشط على دراجة ثابتة، والأخرى قامت بالإحماء لمدة عشر دقائق باستخدام الموجات فوق الصوتية، وعند المقارنة بين أفراد المجموعتين في السرعة القصوى للعضلة الرباعية باستخدام جهاز السايبكس تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجوعتين وكلتا المجموعتين ظهر لديها فروق بين أداء الاختبار دون إحماء، وأدائه بعد الإحماء ولصالح بعده.

وفي دراسة قام بها جاري (Gariei, 1999) بهدف تحديد أثر ثلاثة أنواع من الإحماء في العضلات الضامة والباسطة لمفصل الركبة، وذلك لإنتاج أقصى مدى لتدوير مفصل الركبة، لتحقيق ذلك قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، تبعاً للإحماء، وذلك على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: قامت بأداء تمرينات الإطالة لعضلات الفخذ الأمامية والخلفية إضافة إلى الجري في المكان لمدة ست دقائق.

- المجموعة الثانية: قامت بأداء تمرينات إطالة ثابتة عن طريق شد العضلات بدرجة متوسطة لمدة ثلاث دقائق لعضلات الفخذ الأمامية والخلفية.

- المجموعة الثالثة: قامت بأداء تمرينات إطالة بشدة عالية لمدة دقيقتين.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) بين أفراد المجموعات الثلاث، حيث كانت أفضل مجموعة في تدوير مفصل الركبة المجموعة الأولى (الإحماء عن طريق الجري والإطالة)، تليها المجموعة الثانية (تمرينات الإطالة)، وأخيراً المجموعة الثالثة (تمرينات الإطالة بشدة عالية).

وقام ستازي (Stassi,1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تمرينات الإطالة باستخدام حذاء خاص اسمه (Pxiamids Shoes) في الوثب العمودي، وطور هذا الحذاء لاستخدامه في زيادة المرونة للعضلتين: التوأمية (Gastrocnemius) والنعلية(Soleus)، وذلك لأن لهذا الجزاء قدرة على الحركة من (١٤–٢٢) درجة في حالة الثني الأخمصي (Dorsiflexion). وأجريت الدراسة على عينة مكونة من الذكور والإناث، حيث تم اختيارهم قبل وبعد برنامج تدريبي لمدة (٨) أسابيع، بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً باستخدام هذا الحذاء.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٠٠٢) في الوثب العمودي بين القياسيين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. حيث كان القياس القبلي (٦٠,٠٤ سم)، والبعدي (٦٤,٥ سم) والفارق بينهما (٤,١٠ سم).

وقام الكسندر (Alexander,1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الإحماء النشط والإحماء السلبي (غير النشط) في سرعة مد الرجلين، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) رياضياً، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تقوم بأداء تمرينات إطالة وجري، والأخرى تستخدم الأكياس الساخنة (Hot pack) لمدة عشرين دقيقة لإحماء العضلة الفخذية الرباعية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في سرعة مد الرجل بين أفراد المجموعتين.

وفي ضوء ما سبق تظهر أهمية إجراء هذه الدراسة، ويمكن إيجازها فيما يلي-:

١. تعد هذه الدراسة - في ضوء علم الباحث- الدراسة الأولى، التي تهتم بدراسة فاعلية (أثر) أكثر من أسلوب من أساليب الإحماء في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة.

٢. إفادة العاملين في مجال التدريب الرياضي من خلال الإجابة عن عدة أسئلة واستفسارات حول الإحماء من حيث كيفية أدائه، وهل يتم البدء بالإطالة أولاً ثم الجري، أو العكس ...إلخ من هذه الأسئلة.

٣. مساعدة الباحثين في ميلاد بحوث جديدة في مجال الإحماء.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في حقل التدريب الرياضي، والاطلاع على المراجع العلمية المتخصصة في مجالي علم التدريب الرياضي، وفسيولوجيا التدريب الرياضي، لم يتوصل الباحث إلى إجابة شافية ومحددة عن وجود أسلوب مميّز للإحماء في لعبة رياضية محددة؛ ونظراً لأن الوثب العمودي متطلب أساس للنجاح في غالبية الألعاب الرياضية الجماعية بصورة عامة، والكرة الطائرة بصورة خاصة، ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث، ويمكن تحديدها بالإجابة عن السؤال التالي:

ما أكثر أساليب الإحماء فاعلية في التأثير في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة ؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير أربعة أساليب مختلفة للإحماء فى مسافة الوثب العمودي عند لاعبي الكرة الطائرة.

تساؤل الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل التالي:

ما تأثير أربعة أساليب مختلفة للإحماء فى مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

مجالات الدراسة

١. المجال البشري: لاعبو الكرة الطائرة من أندية الدرجتين الممتازة، والثانية في فلسطين.

٢. المجال المكاني: أماكن الأندية قيد الدراسة.

٣. المجال الزماني: أجريت الدراسة في المدة الزمنية الواقعة ما بين ١٠ / ٣ /٢٠٠٠ ولغاية ١٢/ ٤ /٢٠٠٠م.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي حيث يقوم كل لاعب بأداء الاختبار نفسه (الوثب العمودي) في خمسة أوضاع مختلفة دون إدخال أي معالجة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٨) لاعباً للكرة الطائرة من أصل (١٩٢) لاعباً من أندية الدرجتين الممتازة، والثانية في فلسطين؛ لكي تمثل ما نسبته (٣٥٪) تقريباً من مجتمع الدراسة، حيث كان متوسط العمر، والطول، والوزن، ومؤشر كتلة الجسم لديهم، والخبرة لديهم على التوالي: (١٨,٨١ سنة، ١,٧٨ متر، ٧٢,٠٦ كغم، ٢٢,٧٤ كغم/م٢، ٤,٩٣ سنة). والجدول رقم (١) يبين وصف عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
وصف أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	سنة	١٨,٨١	٢,٨١
الطول	سم	١٧٨,٩٣	٤,٢٢
الوزن	كغم	٧٢,٠٦	٦,٤٤
مؤشر كتلة الجسم	كغم/م٢	٢٢,٧٤	٣,٧٥
الخبرة في اللعب	سنة	٤,٩٣	٢,٨٣

أدوات الدراسة والإجراءات العملية

من أجل جمع البيانات استخدمت الأدوات التالية:

١. ميزان ميكانيكي من نوع (Derecto)، أمريكي الصنع مزود برستاميتر لقياس الطول، والوزن معاً، حيث تم قياس الطول لأقرب سنتمتر، والوزن لأقرب (٥٠٠)غرام.

٢. حائط مدرج عليه متر لمسافة (٣,٥) أمتار، لقياس مسافة الوثب العمودي من الثبات.

٣. اختبار الوثب العمودي (Vertical Jump Test)، كما وصفه آدمز (Adams, ١٩٩٠) لقياس القدرة العضلية للرجلين، ويشير جوهنسون ونلسون (Johnson & Nelson,1979) إلى أن معاملات الثبات والصدق والموضوعية للاختبار كانت على التوالي: (٠,٩٣، ٠,٧٨، ٠,٩٣).

وحول وضعية القياس، فقد تم قياس الوثب العمودي بخمسة أساليب هي:

أ- وثب عمودي دون أي إحماء سابق.

ب- وثب عمودي بعد الهرولة لمدة (١٥) دقيقة.

ج- وثب عمودي بعد (١٠)دقائق تمارين إطالة، ثم (٥) دقائق هرولة.

د- وثب عمودي بعد (١٠) دقائق هرولة، ثم (٥) دقائق تمارين إطالة.

هـ- وثب عمودي بعد (١٠) دقائق إطالة، ثم (١٠) دقائق هرولة.

وفيما يتعلق بأداء الوثب العمودي في الأساليب المختلفة، فقد طلب من اللاعب أن يقف مواجهاً بجانبه للحائط، ويرفع يده لأقصى مسافة، ويراعي ملامسة كلا العقبين للأرض، ثم توضع إشارة بمسحوق الطباشير لأعلى ارتفاع وصله اللاعب، ولأقرب (١سم)، يقوم بعدها اللاعب بالتحول للوضع الابتدائي للوثب، ولا يسمح بتحريك القدمين قبل القفز، كما لا يسمح بأي حركات تمهيدية باستثناء حركة ارتفاع وانخفاض واحدة للذراعين والركبتين، ثم يقوم اللاعب بمد الركبتين، والدفع بالقدمين معاً للوثب لأعلى، مع أرجحة الذراعين بقوة للأمام ولأعلى للوصول إلى أقصى ارتفاع ممكن بوضع علامة بالإصبع الوسط على الحائط المدرج بمتر للقياس. وقد تم إعطاء كل لاعب ثلاث محاولات سجل له أفضلها لأقرب (١سم)، وكانت مدّة الراحة بينهما من (٣٠-٤٥) ثانية (Brown, Mayhew, & Boleach,1986)، وتم قياس المسافة بين العلامة الأولى، التي وضعها اللاعب، والعلامة الثانية بعد الوثب (Adams, 1990).

وقد تم إجراء جميع القياسات في المدة المسائية من الساعة الثانية، ولغاية الساعة الرابعة بعد الظهر في كل ناد من الأندية قيد الدراسة، وهي أندية: (جيوس ، وجنين ، وسنجل ، وعزون، ودير بلوط) للدرجة الممتازة ، وأندية (إماتين ، ورمون ، ودير دبوان) للدرجة الثانية. وحول تمارين الإطالة المستخدمة كانت من النوع : الثابت (Static Stretching) للعضلات الكبيرة (انظر الملحق، ١) (الكيلاني،١٩٩٣،ص ، ٧٤-٧٧). ويبين الملحق(٢) وصفا لآلية تنفيذ القياسات، والتي ساعد في تنفيذها أربعة من حملة مؤهل البكالوريوس في التربية الرياضية ، وذلك بعد شرح الباحث لآلية التنفيذ.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد القياسات التابعة، (MANOVA)، باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)، واختبار (Sidak)، للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير أربعة أساليب مختلفة للإحماء في مسافة الوثب العمودي عند لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٨) لاعباً من أندية الدرجتين الممتازة ، والثانية في فلسطين. إذ طبق عليها اختبار الوثب العمودي خمس مرات في أوضاع وأزمان مختلفة، وبعد عملية جمع البيانات تم تبويبها وإدخالها في الحاسوب، ومن ثم استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أجل تحقيق هدف هذه الدراسة والإجابة عن تساؤلها استخدم تحليل التباين متعدد القياسات التابعة (MANOVA) باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

نتائج الإحصائي ولكس لامبدا لدلالة الفروق بين الأساليب المختلفة في الوثب العمودي

قيمة ولكس لامبدا Wilks' Lambda	قيمة (ف)	درجات الحرية	الخطأ	مستوى الدلالة
٠,٠٤١	٣٤٨,٣٢	٤	٦٠	*٠,٠٠٠١

* دال إحصائياً

ويتضح من الجدول رقم (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٠٠١) بين الأساليب المختلفة المستخدمة في الوثب العمودي.

ولتحديد الفروق بين أيٍّ من الأساليب استخدم الباحث اختبار (Sidak) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية
في الوثب العمودي بين الأساليب المختلفة

أساليب الإحماء	المتوسط الحسابي (سم)	١	٢	٣	٤	٥
١. بدون إحماء.	٥٢,١٨		*٥,٣٧	-١,٤٣	-*٤,٠٦	-*٤,٨٧
٢. بعد هرولة (١٥) دقيقة فقط.	٥٧,٥٦			*٣,٩٣	-*١,٦٨	٠,٥٠
٣. بعد (١٠) دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة.	٥٣,٦٢				-*٥,٦٢	-*٣,٤٣
٤. بعد (١٠) دقائق هرولة + (٥) دقائق إطالة.	٥٩,٢٥					٢,١٨
٥. بعد (٥) دقائق إطالة + (١٠) دقائق هرولة	٥٧,٠٦					

* دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة بين:
  - (بدون إحماء) وبعد (١٠ دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة).
  - بعد (هرولة ١٥) وبعد (٥ دقائق إطالة+ ١٠ دقائق هرولة).
  - بعد (١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة) و بعد (٥ دقائق إطالة + ١٠ دقائق هرولة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة بين:

- (بدون إحماء) وبعد (هرولة ١٥ دقيقة)، وبعد (١٠ دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة)، وبعد (٥ دقائق إطالة + ١٠ دقائق هرولة) ولصالح أساليب الإحماء المختلفة مقارنة بعدم القيام بالإحماء.
- بعد (هرولة ١٥ دقيقة) وبعد (١٠دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة) ولصالح بعد (هرولة ١٥ دقيقة).
- بعد (هرولة ١٥دقيقة) وبعد (١٠دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة) ولصالح بعد (١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة).
- بعد (١٠ دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة)و بعد (١٠دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة) ولصالح بعد (١٠دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة).
- بعد (١٠دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة) وبعد (٥ دقائق إطالة + ١٠دقائق هرولة) ولصالح (٥دقائق إطالة + ١٠ دقائق هرولة).

ومن خلال عرض النتائج يتبين أن ترتيب الأساليب من حيث التأثير في مسافة الوثب العمودي كان على النحو التالي:

المرتبة الأولى: أسلوب الإحماء (١٠ دقائق هرولة+ ٥ دقائق إطالة)، (٥٩,٢٥)سم.

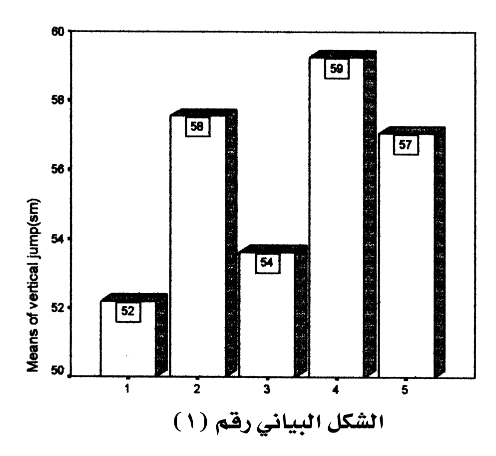
المرتبة الثانية: أسلوب الهرولة ١٥ دقيقة، (٥٧,٥٦) سم.

المرتبة الثالثة: أسلوب (٥ دقائق إطالة + ١٠ دقائق هرولة)، (٥٧,٠٦)سم.

المرتبة الرابعة: أسلوب (١٠ دقائق إطالة +٥ دقائق هرولة)، (٥٣,٦٢)سم.

المرتبة الأخيرة: بدون إحماء، (٥٢,١٨) سم.

من هنا يظهر تميز أساليب الإحماء المختلفة في التأثير في مسافة الوثب العمودي عند القيام بأداء الوثب العمودي بدون إحماء، وتبدو هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (١).



الشكل البياني رقم (١)

المتوسطات الحسابية لمسافة الوثب العمودي بعد أساليب الإحماء المختلفة

١= بدون إحماء ٢= هرولة، (١٥) دقيقة فقط ٣= (١٠) دقائق إطالة، ثم ٥ دقائق هرولة

٤= (١٠) دقائق هرولة، ثم (٥) دقائق إطالة ٥= (٥) دقائق إطالة، ثم (١٠) دقائق هرولة

مناقشة النتائج والاستنتاجات:

يعد الإحماء متطلباً أساسياً في أداء مختلف الحركات الرياضية، سواء أكان ذلك في التدريب أم في المنافسات الرياضية، وعلى وجه الخصوص في الحركات الرياضية مرتفعة الشدّة، التي يكون الاعتماد في أدائها على العمل اللاأوكسجيني، ومن هذه الحركات الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة، ومن هنا هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام أساليب مختلفة من الإحماء على مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة.

وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لمسافة الوثب العمودي باستخدام الأساليب المختلفة للإحماء، وبدون إحماء وصل إلى (٥٧,٦) سم. ومثل هذا المتوسط جاء متقارباً مع ما توصلت إليه دراسة القدومي (١٩٩٩) على لاعبي الكرة الطائرة في جامعة النجاح الوطنية الذي وصل إلى (٥٨,٦٣)سم، ودراسة عايد، وفايز، وحسين (Ayed, Faiz, & Hussein,1993) على لاعبي منتخب الشباب للكرة الطائرة في الأردن، حيث وصل المتوسط إلى (٥٨,١)سم، بينما جاء المتوسط أقل من المتوسطات في غالبية الدراسات السابقة في المجال عند لاعبي الكرة الطائرة في الدول المتقدمة في المجال الرياضي، ففي دراسة فل وكيس وفليك وفان هاندل (Phul,Case, Flack, & Vanhandle,1982)

وصل المتوسط إلى (٧٦)سم عند لاعبي المنتخب الأمريكي للكرة الطائرة، وفي دراسة مكجون، وآخرين (McGown, et al., 1990) وصل المتوسط إلى (٩٣,٦٣) سم للفريق الأمريكي الحاصل على الميدالية الذهبية في أولمبيات لوس أنجلوس عام (١٩٨٤)، وفي دراسة هايمز، وآخرين (Heimer, et al.,1988) وصل المتوسط إلى (٦٤,٢) سم عند اللاعبين اليوغسلافيين. ومثل هذه النتيجة تعني انخفاض مستوى القدرة على الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة في فلسطين مقارنة بالدراسات السابقة في الدول الأجنبية. ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى عوامل عدّه من أهمها: اختلاف ظروف التدريب، وعدد مرات التدريب الأسبوعية، وزمن الوحدة التدريبية، وشدة التدريب، واستمرارية التدريب (Katch & McArdle,1988)، بالإضافة إلى اختلاف الظروف المحيطة بعملية التدريب مثل: الإمكانات والأدوات، واختلاف ظروف الحياة من مجتمع لآخر، إضافة إلى اختلاف أدوات القياس وظروفه من دراسة إلى أخرى (Smith, et al.,1992)، واختلاف نسبة الألياف العضلية السريعة، والتغذية، ومخازن العضلات من ثلاثي أدينوزين الفوسفات (ATP) والعمر، والقدرة العضلية للرجلين (Lamb,1984)، كل ذلك قاد إلى ظهور مثل هذه النتيجة، وخير مثال على ذلك من واقع لعبة الكرة الطائرة، ما أشار إليه مكجون وآخرون (McGown, et al.,1990) في دراسة للفريق الأمريكي الحاصل على الميدالية الذهبية في أولمبياد لوس أنجلوس عام (١٩٨٤) من أن الفريق كان يتدرب خمسة أيام أسبوعياً، بواقع تدريبي (٤) ساعات للوحدة التدريبية، وتتضمن كل وحدة الوثب العمودي بتكرار (٢٠٠) مرة في التدريب الواحد.

وفيما يتعلق بالمقارنات بين أساليب الإحماء المختلفة، أظهرت نتائج الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) في الجدول رقم (٢) ونتائج اختبار (Sidak) للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٣)، والشكل البياني رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب المختلفة. وأن أهم ما يميز النتائج فاعلية الأساليب المختلفة للإحماء في التأثير في الوثب العمودي عند لاعبي الكرة الطائرة، مقارنة بأداء الوثب العمودي بدون إحماء، حيث كانت جميع الأساليب أفضل في مسافة الوثب العمودي، مقارنة في المسافة بدون إحماء. ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أهمية الإحماء في الوثب العمودي، حيث يشير فوكس وبورز (Fox & Bowers,1992) إلى أن الإحماء يلعب دوراً أساسياً في تهيئة أجهزة الجسم للقيام بوظائفها، ويساهم في رفع درجة الحرارة، وزيادة فاعلية عمل الإنزيمات اللازمة للتمثيل الغذائي، وزيادة الدفع القلبي، والتهيئة النفسية

للرياضيين. وأن مثل هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة ستازي (Stassi,1998)، التي أظهرت أن تمرينات الإطالة عملت على زيادة الوثب العمودي، ودراسة جاري (Gariei,1999)، ودراسة مسارا (Massara,1999) حيث أظهرت نتائج هاتين الدراستين وجود تأثير إيجابي للإحماء في السرعة القصوى لعضلات الفخذ.

كذلك أظهرت النتائج أن أفضل أساليب الإحماء كان أسلوب الإحماء (١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة) (٥٩,٢٥) سم، يليه أسلوب الهرولة (١٥) دقيقة (٥٧,٥٦) سم، يليه أسلوب (٥ دقائق إطالة+ ١٠ دقائق هرولة) (٥٧,٠٦) سم، يليه أسلوب (١٠دقائق إطالة + ٥ دقائق هرولة) (٥٣,٦٢) سم، وأخيراً الوثب العمودي بدون إحماء (٥٢,١٨) سم.

ومن خلال هذه النتائج يتبين أن الهرولة والإطالة معاً لهما أهمية كبيرة في الإحماء لزيادة مسافة الوثب العمودي، وأن زيادة الهرولة المصحوبة في الإطالة يصحبها زيادة في مسافة الوثب العمودي. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن تهيئة العضلات والمفاصل يكون بدرجة أفضل، حيث يشير دي فرايز(DeVries,1994) إلى أنه من الوظائف الفسيولوجية للإحماء هو سرعة الانقباض والارتخاء العضلي، إضافة إلى ذلك يعتقد الباحث أن ممارسة الجري المتبوع بالإطالة يساعد على توظيف عدد جيد من الوحدات الحركية (Motor Units) , حيث يشير لامب (Lamb,1984) إلى وجود علاقة إيجابية بين عدد الوحدات الحركية، والقدرة العضلية.

الاستنتاجات:

في ضوء ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

١- إن استخدام أي أسلوب من أساليب الإحماء يؤثر إيجابياً في زيادة مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة مقارنة بعدم القيام بالإحماء.

٢- إن أفضل أساليب الإحماء المستخدمة في التأثير فى مسافة الوثب العمودي كان أسلوب (١٠ دقائق هرولة + ٥ دقائق إطالة) .

٣- إنه كلما زاد زمن الهرولة المصحوب بتمرينات الإطالة يصاحبه زيادة في مسافة الوثب العمودي؛ لأنه يوفر تهيئة جيدة لأجهزة الجسم.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة، ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

١- استخدام أسلوب الإحماء (هرولة ١٠ دقائق + تمارين إطالة ٥ دقائق) عند رغبة المدربين في إعطاء التدريبات اللازمة لتنمية الوثب العمودي لدى لاعبي الكرة الطائرة.

٢- ضرورة أن يتضمن الإحماء تمارين الهرولة والإطالة معاً، على أن تكون الهرولة أولاً.

٣- إجراء دراسة حول استجابة بعض الإنزيمات اللاأوكسجينية لتمارين الإحماء والإطالة.

المراجع

أبو عريضة، فايز .(١٩٩٩). تأثير تدريب البليومترك في الوثب العمودي لدى الناشئين في كرة اليد، **أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ١٥** (٤) ٥٣-٦٢.

ابن سينا، أبو علي الحسن بن علي . (ب.ت). **القانون في الطب** (الجزء الأول). القاهرة، مصر: مؤسسة الحلبي .

ابن عباس، أبو الحسن. (المجوسي) . (ب.ت). **كامل الصناعة الطبية**. مؤسسة الحلبي ، القاهرة ، مصر: مؤسسة الحلبي.

القدومي، عبد الناصر. (١٩٩٨). دراسة مقارنة بين أثر استخدام التمرينات البليومترية والتدريب الاعتيادي في القدرة اللاأوكسجينية لدى لاعبي الكرة الطائرة للمرحلة الثانوية، **مجلة أبحاث النجاح (العلوم الإنسانية)**، (١٣)، ١٥-٤٦.

القدومي، عبد الناصر. (١٩٩٩). القدرة اللاأوكسجينية عند لاعبي فرق الألعاب الجماعية في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ١٣**(١)، ١٠-٣٦.

القدومي، عبد الناصر وكايد، صبحي. (١٩٩٦). أثر مدة الراحة في التدريب البليومتري في مسافة الوثب العمودي لدى لاعبي كرة السلة للمرحلة الثانوية، **مجلة جامعة بيت لحم**، ١٥، ٤٨-٧٠.

الكيلاني، غازي. (١٩٩٣). **أثر برنامج تدريبي مقترح فى بعض المتغيرات الفسيولوجية في السباحة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

Adams. G. (1990). **Exercise physiology laboratory manual.** WMC. Dubuqu, Iowa: Brown Publishers.

Alexander, A. C. (1996). Effect of active versus warm-up activities on leg extension velocities, **Dissertation Abstracts International,** 34/4, p.1569.

Ayed. F. (1989). **The effect of plyometric on selected physiological and physical fitness parameters associated with high school Basket ball players.** Unpublished Doctoral Dissertation, the Florida State University.

Ayed. F, Faiz. A, & Hussein. A. (1993). Effect of 10-days hard physical training on selected physiological and physical fitness parameters of Jordanian National Youth Volleyball players. **Dirasat: The Humanities** (The University of Jordan) 20A (3), 24-36.

Bar-or, O. (1987). The Wingate Anaerobic Test: An update on methodology, reliability and validity. **Sports Med 4**, 381-394.

Brown, M., Mayhew, L., & Bolech, L. (1986). Effect of plyometric on vertical jump performance of high school basketball players. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 15** (4), 265-268.

Bruce, N. (1986). **Physiology of exercise and sport.** New York: Time Mirror / Mosby college publishing.

Calbet. J , Chavarren, J.,& Dorado, C. (1997). Fractional use of anaerobic capacity during a 30- and a 45- S Wingate test. **Eurpean Journal of Applied Physiology, 76**, 308-313.

Costill, D, & Wilmore. (1994). **Physiology of sport and exercise.** Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

DeVries, H., A. (1994). **Physiology of exercise for physical education and athletics.** London: Staples Press

Fisher, G, & Petersen, R. (1990). **Scientific basis of athletic conditioning.** Philadelphia: lea & Febiger.

Fox, E, & Bowers, R. (1992). **Sports physiology** (3th ed). WMC Dubuque, Iowa: Brown publishers.

Gariei, M. (1990). The influence of warm-up on peak torque production on knee flexor and extensor muscles. **Dissertation Abstracts International, 37**/4, p.1202.

Heimer. S., Misigo, M., & Madved, J .(1988). Some anthropological characteristics of top valleyball players in SFK Yugoslavia, **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 28** (2), 200-208.

Jacopy, E. (1997). Plyometric strength training. **Track and Field Coaches Review, 96**, 60-61.

Johnson, B, & Nelson, J. (1979). **Practical measurements for evaluation in physical education.** New Jersey: Burgers publishers.

Katch. , F., & McArdle, W. (1988). **Nutrition weight contrail and exercise.** Philadelphia: Lea & Febiger.

Lamb, D. (1984). **Physiology of exercise: Responses & adaptations.** New York: Macmillan Publishers Company:

McGown, C., Canlee, R., Sucec, A., Buono, M., Tamayo, M., Philips, W., Fery, M., Laubach, L., & Beal, D. (1990). Gold medal volleyball: The training program and physiological profile of the 1984 Olympic championship. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 53** (3), 257-262.

Meloslav , E., Jaroslav, B., & Karen, J. (1983). **Contemporary volleyball.** Prague, Czechoslovakia.

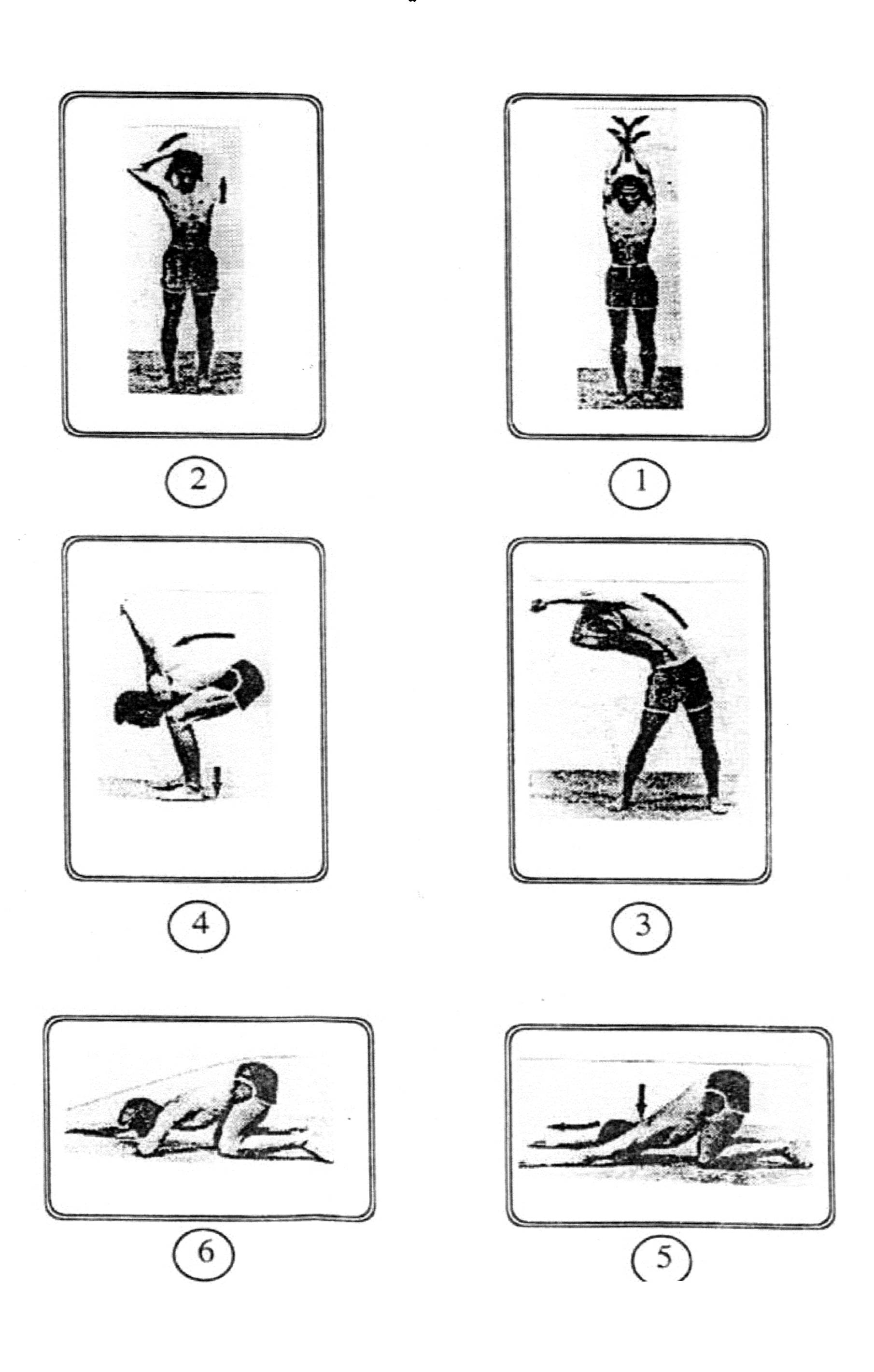
Phul, J., Case, S., Fleck, S., & Vanhandle, P. (1982). Physical and physiological characteristics of elite volleyball players. **Research Quarterly for Exercise and Sports, 53** (3), 257-262.

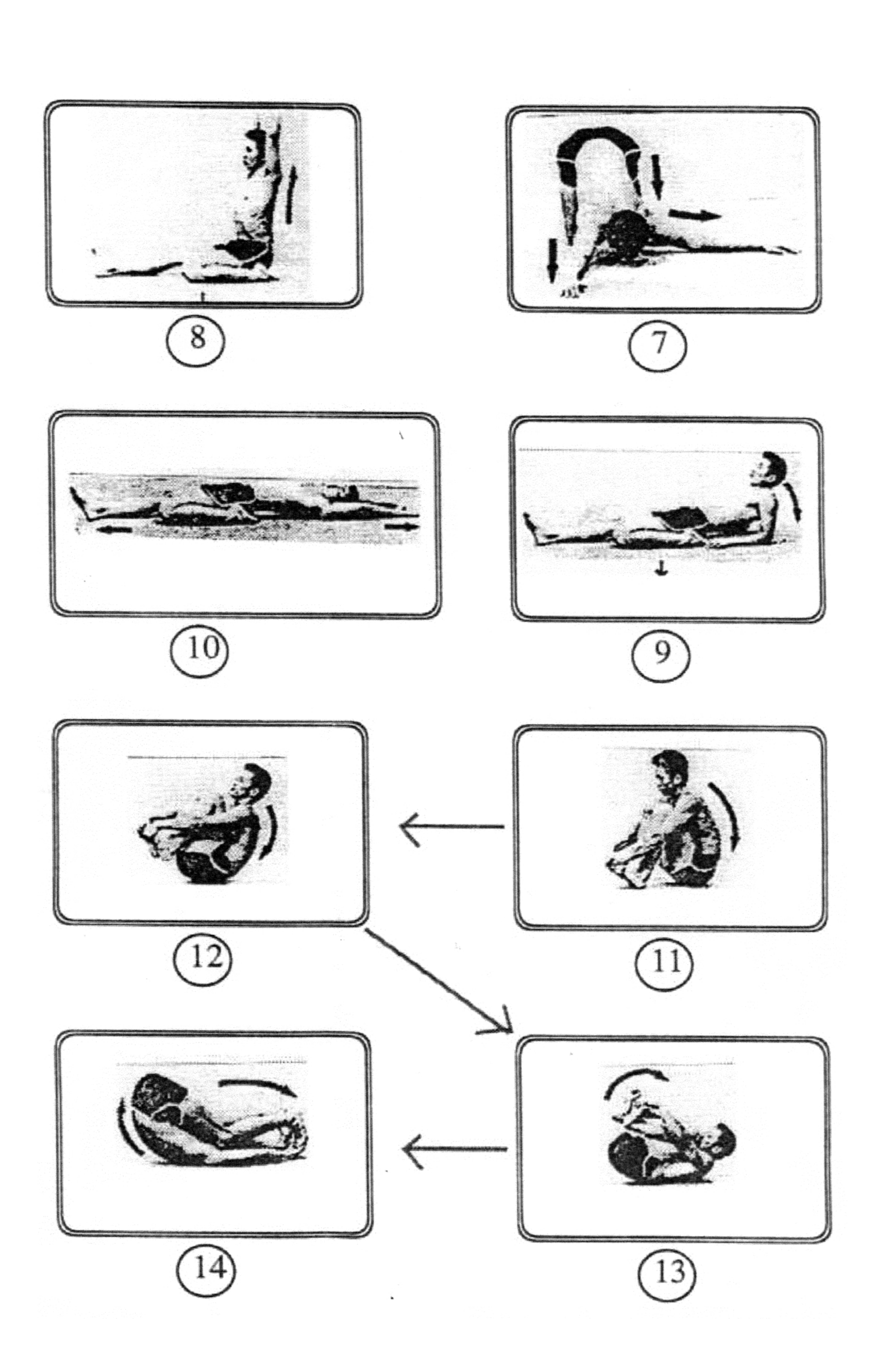
Robert, D., Mario, B., Nicole, F., Stephen, B., Hilde, S., & Jean, C. (1996). Effect of anthropometric characteristics and socio-economic status on physical performance of pre-puberty children living in Bolivia at low altitude. **European Journal of Applied Physiology, 7**4, 367-374.

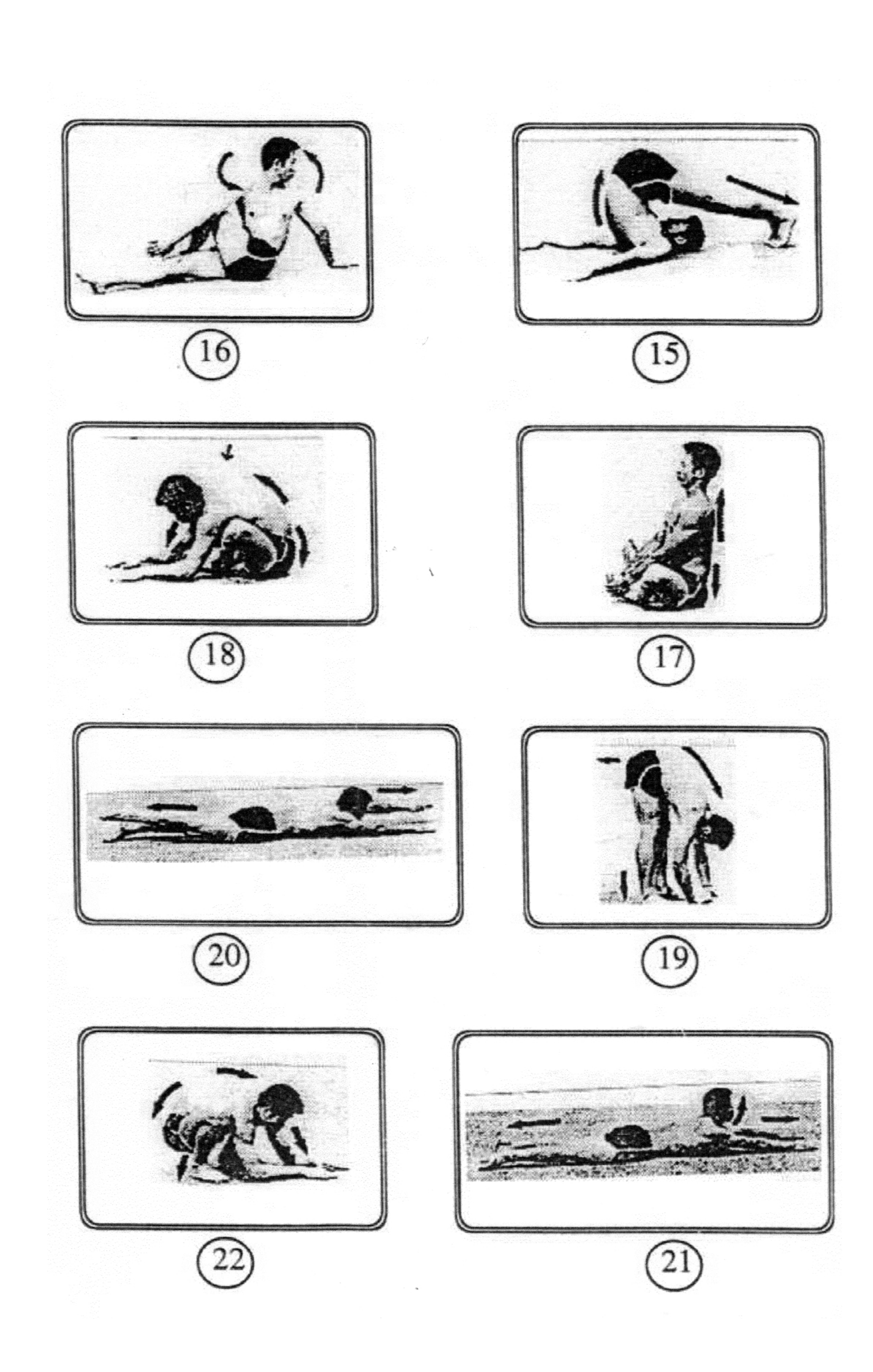
Stassi, R. (1998). The effects acutely and chronically of stretching with pyramids on the vertical Jump in college male and female students. **Dissertation Abstracts International, 36/**5, p.1229.

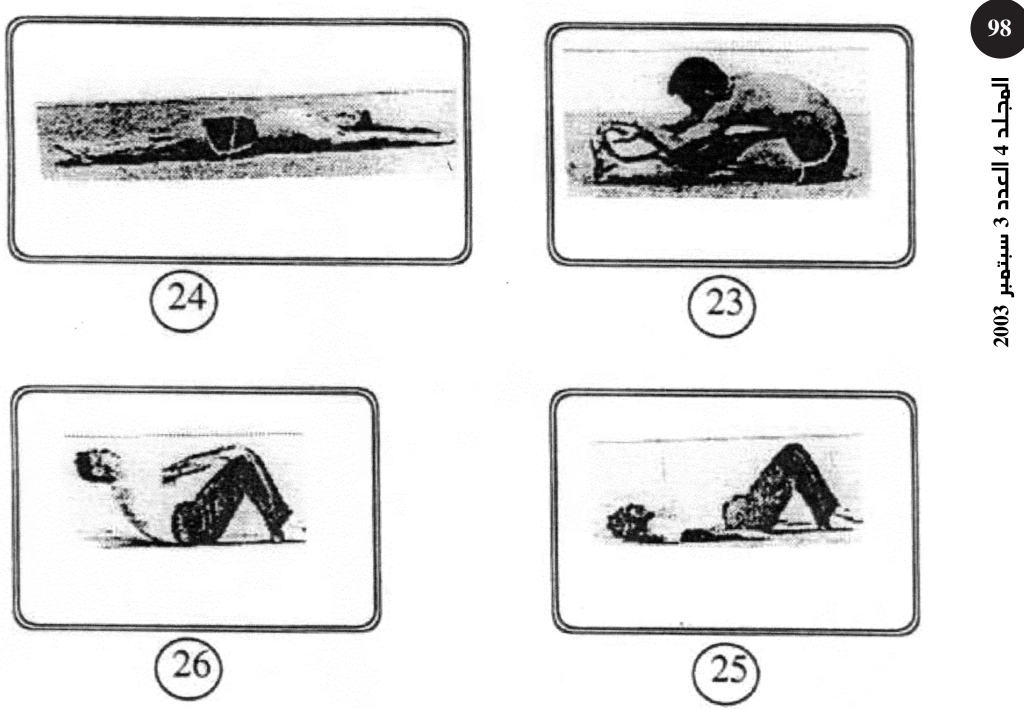
Williams, R.C. (1997). Running race (warm-up, cool-down, Computer-assisted instruction). **Dissertation Abstracts International, 35/**4, p.938.

الملحق (١) نماذج لتمارين الإطالة المستخدمة
(عن الكيلاني، ١٩٩٣)




8
7
10
9
12
11
14
13


16
15
18
17
20
19
22
21


23
24
25
26

الملحق (٢)

وصف آلية إجراء القياسات

اليوم	القياسات	الإجراءات	ملاحظات
الأول	- البيانات الأولية(القصر ، والطول، والوزن،والخبرة) - الوثب العمودي دون إحماء. - الوثب العمودي بعد هرولة ١٥ دقيقة	- تم تقسيم كل نادٍ إلى (٣) مجموعات بواقع (٤) لاعبين في كل مجموعة. - أداء الوثب بدون إحماء بواقع ثلاث محاولات لكل لاعب ليست متتالية بحيث يؤدي كل لاعب في المجموعة، وينتظر حتى ينهي زملاؤه الأربعة بحيث يتم الإنهاء لكل أربعة لاعبين معاً، وهكذا حتى يتم الانتهاء لجميع أفراد النادي. - تم الهرولة لكل ٤ لاعبين معا بفارق ٢-٣ دقائق بين كل مجموعة وأخرى وبإشراف المساعدين . ويتم أداء الوثب بدون إحماء بواقع ثلاث محاولات لكل لاعب ليست متتالية، بحيث يؤدي كل لاعب في المجموعة وينتظر حتى ينهي زملاؤه الأربعة بحيث يتم الإنهاء لكل أربعة لاعبين معاً، وهكذا حتى يتم الانتهاء لجميع أفراد النادي.	- وجود مساعدين للباحث في كل نادٍ - مدة الراحة بين كل محاولة وأخرى للاعب بين ٣٠-٤٥ ثانية تقريبا(Brown etal.,1986)
الثاني	- وثب عمودي بعد(١٠) دقائق تمارين إطالة ، ثم (٥) دقائق هرولة.	- تم تقسيم كل نادٍ إلى (٣) مجموعات بواقع (٤) لاعبين في كل مجموعة. - تتم الإطالة لكل ٤ لاعبين معاً بفارق ٢-٣ دقائق بين كل مجموعة وأخرى وبإشراف المساعدين، ومباشرة تتم الهرولة لمدة (٥) دقائق . ويتم أداء الوثب بواقع ثلاث محاولات لكل لاعب ليست متتالية، بحيث يؤدي كل لاعب في المجموعة وينتظر حتى ينهي زملاؤه الأربعة بحيث يتم الإنهاء لكل أربعة لاعبين معاً، وهكذا حتى يتم الانتهاء لجميع أفراد النادي.	- (١٠) ثوان لكل تمرين في الملحق (١) (٢٦) تمرين وذلك بواقع (٢٦٠) ثانية. - التمارين ذات الأرقام (٢،٣،٦،٧،٩،١٦) (٥) ثوان لكل جهة. - تم تكرار السابق بواقع (١٠) ثوان لكل تمرين. - جميع تمارين الإطالة المستخدمة من النوع الثابت. -وجود مساعدين للباحث في كل نادٍ - – مدة الراحة بين كل محاولة وأخرى للوثب العمودي للاعب بين ٣٠-٤٥ ثانية تقريباً(Brown et al.,1986)

الثالث	- وثب عمودي بعد(١٠) دقائق هرولة ، ثم (٥) دقائق تمارين إطالة.	- تم تقسيم كل نادٍ إلى (٣) مجموعات بواقع (٤) لاعبين في كل مجموعة. - تتم الهرولة لمدة (١٠) دقائق لكل ٤ لاعبين معا بفارق ٢-٣ دقائق بين كل مجموعة وأخرى، ومباشرة بعد الجري يتم أداء تمارين الإطالة لمدة (٥) دقائق وبإشراف المساعدين . ويتم أداء الوثب العمودي بواقع ثلاث محاولات لكل لاعب ليست متتالية، بحيث يؤدي كل لاعب في المجموعة وينتظر حتى ينهي زملاؤه الأربعة بحيث يتم الإنهاء لكل أربعة لاعبين معا، وهكذا حتى يتم الانتهاء لجميع أفراد النادي.	- (١٠) ثوان لكل تمرين في الملحق (١) (٢٦) تمرين وذلك بواقع (٢٦٠) ثانية. - التمارين ذات الأرقام (٢،٣، ١٦، ٩،٧،٦) (٥) ثوان لكل جهة. - جميع تمارين الإطالة المستخدمة من النوع الثابت. -وجود مساعدين للباحث في كل نادٍ - مدة الراحة بين كل محاولة وأخرى للوثب العمودي للاعب بين ٣٠-٤٥ ثانية تقريبا(Brown et al.,1986
الرابع	- وثب عمودي بعد (٥) دقائق تمارين إطالة، ثم (١٠) دقائق هرولة.	- تم تقسيم كل نادٍ إلى (٣) مجموعات بواقع (٤) لاعبين في كل مجموعة. - تتم الإطالة لكل ٤ لاعبين معا بفارق ٢-٣ دقائق بين كل مجموعة وأخرى وبإشراف المساعدين، ومباشرة تتم الهرولة لمدة (٥) دقائق . ويتم أداء الوثب بواقع ثلاث محاولات لكل لاعب ليست متتالية، بحيث يؤدي كل لاعب في المجموعة وينتظر حتى ينهي زملاؤه الأربعة بحيث يتم الإنهاء لكل أربعة لاعبين معاً، وهكذا حتى يتم الانتهاء لجميع أفراد النادي.	- (١٠) ثوان لكل تمرين في الملحق (١) (٢٦) تمرين وذلك بواقع (٢٦٠) ثانية. - التمارين ذات الأرقام (١٦، ٩، ٧، ٦، ٣، ٢) (٥) ثوان لكل جهة. - جميع تمارين الإطالة المستخدمة من النوع الثابت. -وجود مساعدين للباحث في كل نادٍ - - مدة الراحة بين كل محاولة وأخرى للوثب العمودي للاعب بين ٣٠-٤٥ ثانية تقريبا(Brown et al.,1986

تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخشرمي
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

103
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخشرمي
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

الملخص

تتناول هذه الدراسة تقويم البرامج التربوية الفردية لمراكز ومدارس التربية الخاصة؛ وذلك من خلال ما يأتي: (١) التعرف على إجراءات إعداد هذه البرامج؛ و(٢) التعرف على مضامين تلك البرامج الفردية، ومدى ملاءمة الإجراءات، والمضامين المعروفة، والمتداولة عالمياً مع الإجراءات والمضامين المطبقة في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة استمارة للمتخصصات العاملات في مراكز ومدارس التربية الخاصة؛ لتحديد الإجراءات المتبعة لديهن في إعداد البرامج ، كما أعدت الباحثة استمارة تفريغ بيانات خاصة بمضامين البرامج التربوية الفردية، انطلاقاً من المعايير والمواصفات العالمية للبرامج التربوية. و شملت عينة الدراسة (٨٢) متخصصة يعملن في مدارس التربية الخاصة، تم تحليل استجاباتهن كميّاً. كما شملت الدراسة (٢٣) برنامجا تربويا فرديا حللت نوعياً لأغراضها.

وقد انتهت الدراسة إلى نتائج أشارت في مجملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية، وبرامج حاسوبية؛ لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج الفردية .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٩/٩م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٣/٣١م

Evaluation of the Process and Content of the Individualized Education Programms (IEPs) for Children with Special Needs: in Special Education Schools and Centers in Riyadh, Saudi Arabia.

Dr. Sahar A. AL-Khashrami
Special Education Dept
King Saud University

Abstract

The aim of the study is to evaluate the IEPs in special education schools and centers in Riyadh city by identifying procedures of preperaring the IEPs and its contents. In addition, it aims at determining the extent to which these procedures and contents are matching with those of the international standards.

To achieve these goals, two questionnaires were used to collect data, one aimed at exploring the preperation procedures of IEPs by special teachers, and the other was to analyize contents of IEPs by comparing them to the international standards

The results of the study revealed many diffuculties facing the implementation of the IEPs in schools and centers, ranging from lack of details to inappropriate implementations.

105
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض

د. سحر أحمد الخشرمي
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

المقدمة ومشكلة البحث

أهمية الدراسة

تتميز التربية الخاصة في مضمونها من التربية العادية، بكونها لا تتعامل مع الأطفال المعوقين حسب قاعدة نمائية موحدة تقود إلى مناهج وأساليب علاجية تصاغ بشكل مسبق، بل تنظر التربية الخاصة لأولئك الأطفال كأفراد يتميزون بقدرات، ويفتقرن إلى حاجات قد تشت أو تقترب من حاجات الآخرين، ولا تتخذ احتمالات مسبقة لما ستكون عليه أوضاعهم. فاتخاذ القرار المناسب حول قدراتهم لا يتمُّ إلا بعد إجراء القياس والتقويم الملائم، فهي أذن تؤمن بمراعاة الفروق الفردية، وتؤكد أن تكون البداية من تلك الزاوية، ومن خلال ذلك المنظور؛ لكي يتم تطوير المناهج، والأساليب التعليمية، والتدريبية الملائمة. ولقد راعت التربية الخاصة، حتى تقوم بدورها، أن يتم ذلك عبر فريق متعدد التخصصات، يعمل على تحديد جوانب عديدة تخص الطفل بعد الانتهاء من تشخيصه، ومن خلال ما يسمى بالبرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (IEP)، والذي يحدد احتياجات الطفل، وقدراته ومتطلباته الخاصة، كالخدمات المساندة، والمكان التربوي الملائم، والأدوات الضرورية، وأساليب التقييم المناسبة.

ويدعم البرنامج التربوي الفردي عادة، برامج تعليمية وتدريبية، تعد لكل طفل على حدة. فالبرنامج التربوي الفردي لا غنى عنه في أي بيئة تعليمية وتدريبية تضم أفراداً من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فهو قاعدة، وأساس مشترك عند جميع الجهات، سواء أكانت مدرسة للتربية الخاصة، أم غيرها من المواقع التي يلتحق بها أفراد غير عاديين. ومع هذا فقد نجد أن العديد من المدارس، والمؤسسات لا تلتزم بتطبيق تلك البرامج، بل إنها توظفها توظيفاً خاطئاً، وبأشكال مختلفة ومتباينة في مضامينها، يتخللها الكثير من العيوب

والأخطاء ،مما يقلق القائمين على برامج التربية الخاصة إلى حد كبير، وهو ما بدا في دراسة هويفنر (Huefner ,2000) لتوجهات معلمي التربية الخاصة .وقد تختلف البرامج التربوية الفردية من حيث الحجم باختلاف الحاجات الخاصة للأطفال الذين تشملهم التربية الخاصة، فقد تطول، أو تقصر، لكنها تنطلق جميعاً من قاعدة موحدة، تأخذ بالحسبان كافة المجالات النمائية التي يحتاجها الطفل. ويعد البرنامج التربوي الفردي في العديد من دول العالم، من جهات مختصة في التربية الخاصة بالتنسيق مع منظمات حكومية، إذ إن العديد من تلك الدول قد جعلت إعداد البرنامج الفردي أحد أهم أولويات أنظمة التربية الخاصة وقوانينها ، وذلك كي تحفظ حق الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، ولا تتركه عرضة للاجتهادات الشخصية. ويشير بيرسون, (Pearson, 2000) إلى أن درجة نجاح البرامج التربوية الفردية ترتبط إلى حد كبير بفهم مضامين تلك البرامج، والأهداف التي تسعى إليها. وقد بلغ الاهتمام بهذا الجانب عند العديد من الأنظمة، كالنظام الأمريكي ٩٤-١٤٢ بكافة أجزائه المعدلة، أن حدد نظامين؛ لتفعيل تطبيق البرنامج الفردي، يركز أحدهما على إعداد البرنامج للأفراد في عمر (٣-٢١) سنة، والآخر يهتم بأولئك الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة في عمر مبكر (من الولادة - سنتين)، حيث أعدت برامج لهؤلاء الصغار سميت ببرنامج خدمات الأسرة الفردي Individualized Family Services Program (IFSP)؛ وذلك لتفعيل خدمات التربية الخاصة، وتحسين فرص التقدم والتطور لدى كافة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (١).

وتتمثل عادة خطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي حسب ما أقرته العديد من القوانين والأنظمة العالمية، بما فيها القوانين في إستراليا وبريطانيا والولايات المتحدة في نظامها الأمريكي المعروف في ميدان التربية الخاصة ورقمه ٩٤-١٤٢ ، ونظام التعليم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة IDEA بما يلي:

١- اكتشاف وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات تربية خاصة، وخدمات مساندة، من خلال الملاحظة لسلوك الطفل، وأدائه، ومواصفاته التي تجعله مختلفاً عن غيره من الأقران في العمر نفسه، ويتم ذلك عادة من خلال الطبيب، أو الأسرة، أو المعلم الذي يعمل مع الطفل، أو حتى أشخاص آخرين في محيط الطفل.

٢- تشخيص الطفل وتقويمه من خلال مختصين في العديد من المجالات، كالأطباء،

والمختصين ذوي العلاقة لتحديد مشكلة الطفل.

٣- اجتماع فريق من المختصين مع الأسرة؛ لتقرير مدى وجود إعاقة على ضوء تفاصيل النتائج السابقة،ومدى حاجته إلى خدمات تربية خاصة.

٤- إذا وجد أن الطفل يحتاج إلى خدمات تربية خاصة، فقد يصبح من الضروري تطوير برنامج تربوي فردي خاص به خلال مدّة زمنية محدودة (في بعض الأنظمة تحددت المدة بـ٣٠ يوماً).

٥- جدولة موعد البرنامج التربوي الفردي من خلال المدرسة التي سيتم إلحاق الطفل بها، أو يكون ملحقاً بها أصلاً، وذلك بالعمل على -:

أ. الاتصال بوالدي الطفل، والمشاركين في إعداد البرنامج.

ب. إعلام الأهل قبل الموعد بوقت كاف؛ لضمان مشاركتهم .

ج. تحديد المكان، والزمان الملائم لظروف الأسرة، والمدرسة .

د. تحديد الموعد، والمكان، وأسباب الاجتماع المحدد للأسرة .

هـ. إعلام الأهل بعدد الأشخاص الذين سيحضرون الاجتماع .

و. إخبار الأهل إذا رغبوا في إحضار شخص من المختصين معهم.

٦- عقد اجتماع ال IEP وكتابة البرنامج التربوي الفردي.

- في هذا الاجتماع، والذي يحضره عادة فريق المختصين و ذوو العلاقة من مثل: الوالدين، والمعلم العادي، إن كان الطفل في فصل عادي، أو سيلتحق بفصل عادي، ومعلم التربية الخاصة - وممثل من وزارة التربية ذو خبرة بالأنظمة والمناهج، والأشخاص القادرون على ترجمة نتائج المقاييس، وأشخاص يرغب الأهل في حضورهم، والطفل عندما يكون ذلك مناسباً (OSERS, 2000). ويتم في هذا الاجتماع تحديد حاجات الطفل، وكتابة البرنامج التربوي الفردي، والخدمات التي سيتلقاها الطفل خلال العام الدراسي، وتزويد كل الأطراف المعنية بنسخة من البرنامج التربوي الفردي للالتزام بتنفيذها، مع تحديد الجزء الخاص لكل شخص للعمل به، وإجراء تحديث للمعلومات في الخطة على ضوء أداء الطفل. ويتكون محتوى البرنامج التربوي الفردي عادة مما يلي:

- مستوى الأداء الحالي للطفل في المجالات المختلفة، ويتوصل إليه عادة من خلال نتائج التقويم، والاختبارات الرسمية، وغير الرسمية، والملاحظة، والمقابلة، وغيرها من الإجراءات التي قد تكون مصدراً للمعلومات: كملف الطفل الطبي وغيره ، حيث يحدد هنا، مدى تأثير الإعاقة، أو مشكلة الطفل في إمكانية مشاركته التعليم في المناهج العامة، ومدى الحاجة إلى أدوات، وأجهزة، ووسائل مساعدة، وتحديد حاجة الطفل إلى الخدمات المساندة .

- الأهداف السنوية: وهي الأهداف التي يتوقع أن يحققها الطفل خلال عام دراسي، وتفصل تلك الأهداف إلى أجزاء قصيرة، تمثل الأهداف قصيرة المدى، كالأهداف الأكاديمية والاجتماعية، والسلوكية، والحركية، واللغوية، وغيرها،ويفترض أن تكون الأهداف القصيرة إجرائية، أي: قابلة للقياس، ويمكن التأكد من تحقيقها لدى الطفل.

- خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة : يجب أن يحدد البرنامج الفردي الخدمات الخاصة التي يجب أن تقدم للطفل، أو بالنيابة عن الطفل. كالخدمات والأجهزة المساندة التي يحتاجها - كما يجب أن تحدد التعديلات التي يحتاجها في المنهاج، أو التدريب، والدعم من الأشخاص العاملين مع الطفل في المدرسة، والتي تساهم في تحسين فرص تعليمه وقياس قدراته.

- إمكان المشاركة مع الأقران العاديين: يحب أن يوضح البرنامج إلى أي مدى (إذ كان ذلك ضرورياً) أن يتمكن الطفل من مشاركة الأقران العاديين في الفصل العادي، أو المدرسة العادية، .كما يجب أن يوضح حاجته إلى اختبارات، أو أساليب تقويم معدلة : فإذا كان الطفل يشارك في المنهج العادي فهل هناك تعديلات على أساليب التقويم المستخدمة؟

- التاريخ والأماكن: يجب أن تحدد متى ستبدأ الخدمات للطفل؟ وكيف ستقدم له؟ وأين ستقدم؟ وإلى متى ستقدم؟.

- الحاجة إلى خدمات التحويل: إذا كان الطفل في مرحلة دراسية انتقالية إلى مراحل لاحقة، مثلا، في الابتدائية، وسينتقل إلى المتوسطة، أو الثانوية، أو التأهيل المحلي، فيجب أن يحدد البرنامج الفردي ما الخدمات التي يحتاجها الطفل والتي ستساعد لانتقاله إلى المرحلة اللاحقة ليدرب عليها مسبقاً.

- قياس التقدم لدى الطفل: البرنامج التربوي الفردي يجب أن يحدد كيف سيقاس تقدم الطفل؟ وكيف ستعلم الأسرة عن ذلك التقدم، كما أنه يجب أن يوضح مدى تقويم الطفل في أوقات أخرى إذا ما دعت الضرورة إلى ذلك.

٧. البدء بتقديم الخدمات للطفل : إذ يجب أن تتأكد المدرسة من بدء تقديم الخدمات، كما أعد لها في ال IEP للطفل.

٨. إجراء قياس لتطوير أداء الطفل بشكل مستمر، وقد يكون ذلك من خلال البرامج العلاجية، والتعليمية، والتدريبية الفردية IIP التي تعد جانباً تنفيذياً للبرنامج التربوي الفردي، وتمثل تقدم الطالب في كل هدف من الأهداف قصيرة المدى، مع إعلام الأسرة بالتغيرات الحاصلة في أداء سلوك الطفل.

٩. مراجعة البرنامج التربوي الفردي: يجب مراجعة ال IEP لكل طفل من فريق البرنامج التربوي الفردي مرة على الأقل كل سنة، أو أكثر إذا ما طالبت الأسرة، أو المدرسة بذلك، وتعدل الخطة إن كان هناك ضرورة للتعديل.

١٠. إعادة تقويم الطفل: لابد من إعادة تقويم قدرات الطفل مرة كل ثلاث سنوات؛ وذلك للكشف عن استمرار حاجة الطفل إلى خدمات تربية خاصة، أو تجدد حاجات أخرى لدى الطفل (OSERS, 2000; Johnstor, Proctor, & Corey, 1995; Uhio Department of Education, 2000; Sorenson, 1998; Tomey,2001)

ويتضح من خلال العرض السابق لخطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومضمون ذلك البرنامج ومحتوياته، مدى الأهمية التي يجب أن توليها الجهات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة لمثل تلك البرامج، حيث دعمت العديد من الدراسات أهمية تفعيل تلك البرامج، كدراسة أسبن ودنيو والبيراك (Espin, Deno, & Albayrak, 1998)، وكذلك دراسة الخشرمي (١٩٩٨)، والتي أيدت جميعها فعالية استخدام البرامج التربوية الفردية في تعليم، وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة في المواقع التعليمية المختلفة، كما أن لتلك البرامج تأثيراً كبيراً في تنظيم وضع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة من حيث:

- تحديدها، وتوضيحها لدور العاملين مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوزيع تلك الأدوار حسب ما تقتضي الحاجة.

- ضمانها حق الطفل في خدمات ملائمة وشاملة.
- ضمانها لإعداد برامج سنوية متجددة للطفل على ضوء احتياجاته.
- ضمانها لإجراء تقويم مستمر لأداء الطفل، واختيار الخدمات الملائمة على ضوء ذلك التقويم.
- ضمانها مشاركة الآخرين من المتخصصين، والعاملين، في المدرسة وأسرة الطفل، مع معلم التربية الخاصة.
- ضمانها التزام القائمين على تلك البرامج ببنود وجوانب محددة نظاميا، تساعد في تنظيم العمل وتقديم أفضل الخدمات للطفل (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦)

وتأتي أهمية هذة الدراسة نظراً لانتفاء وجود أنظمة خاصة ذات علاقة بالبرنامج التربوي الفردي في المملكة العربية السعودية، تنظم وتحدد للمؤسسات القائمة على التربية الخاصة الخطوات الضرورية لإعداد البرامج الفردية، والمحتوى الملائم لتلك البرامج، لذا فمن المتوقع أن تتباين البرامج الفردية من جهة لأخرى من حيث الشكل والمضمون. وقد يجد العديد من العاملين في ميدان التربية الخاصة في إعداد البرامج التربوية الفردية، وما يتطلبه ذلك الإجراء من تقويم لقدرات الأطفال (يعتمد في كثير من الأحيان على المقاييس الرسمية)، عبئاً كبيراً عليهم، وهو ما أكدته دراسات راوس وأجبينو (Rouse & Agbeny,1998) على العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، على الرغم من أهمية ذلك التقويم في تحديد المستوى الحقيقي لقدرات الأطفال، ومن ثم في تحديد أكثر واقعية للأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى. وقد نجد أن بعضهم إن لم يكن عدداً كبيراً منهم قد لجأ إلى إجراءات غير رسمية تعتمد في معظم الأحيان على الملاحظة فقط، أو المقابلة، أو الاجتهادات الشخصية لتقويم الطفل، ومن ثم تحديد حاجاته، وهو ما يعد إجراءً غير دقيق تماماً للحكم على قدرات الأطفال بمعزل عن الاختبارات، ومن ثم برنامجاً تربوياً غير دقيق أيضاً.

وبناء على ذلك قد تتناقص الخدمات الضرورية التي يفترض أن تشملها تلك الخطط، وتعد لها تلك الجهات مما يعوق تقدم الأطفال، أو يعطل فرص تقدمهم.

وعلى الرغم من انتشار التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلا أن دراسة واحدة لم تجر حتى الآن؛ لتقيس مدى فعالية البرامج التربوية الفردية المستخدمة، ومدى شمولها

وقدرتها على تحقيق أفضل الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وحيث إن فئة الأطفال المعوقين تعد من أكثر الفئات حاجة للخدمات المتخصصة المتباينة، والتي تغطي مجالات نمائية عديدة يحتاجها الطفل كالمهارات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والاستقلالية، والسلوكية، وغيرها، والتي يفترض أن تراعيها البرامج التربوية الفردية، وتعمل على تحسينها، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على مدى التزام مؤسسات التربية الخاصة، بخطوات إعداد البرامج التربوية الفردية، ومحتويات تلك البرامج مع ما هو متعارف عليه عالميا؛ لضمان ملاءمتها لفئة الإعاقة التي أعدت من أجلها.

أهداف وأسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق هدفين رئيسين، هما:

١- التعرف على خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية في مؤسسات التربية الخاصة ومدارسها التي تسهم في تعليم الأطفال المعوقين وتدريبهم ومدى انسجامها مع الخطوات المتعارف عليها عالمياً.

٢- التعرف على مضامين البرامج التربوية الفردية المعدة للأطفال المعوقين في مدارس التربية الخاصة ومؤسساتها ومدى ملاءمتها مع المضامين المتعارف عليها عالمياً.

تساؤلات الدراسة

تطرح هذه الدراسة سؤالين تحديداً هما :

١- ما وجه الشبه والاختلاف في خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وبين الخطوات المعدة في المعايير العالمية؟

٢- ما وجه الشبه والاختلاف في مضامين البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة وبين تلك المضامين المحددة في المعايير العالمية.

مصطلحات الدراسة

- **البرنامج التربوي الفردي (Individualized Education Program):** وثيقة ومنهاج مكتوب يعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي، ويمثل حاجات ذلك

الطفل المتمثلة في خطته التربوية، والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها، وكل ما يمكن أن يساهم في تعليمه وتدريبه. ويشترك في إعداد ذلك البرنامج فريق متكامل من الأشخاص ذوي العلاقة.

- **البرنامج التعليمي التأهيلي الفردي (IIP) :** هو خطة تعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على حدة، بحيث تشمل هدفاً واحداً من الأهداف قصيرة المدى المحددة في البرنامج التربوي، وتعد هذه الخطة جانباً تنفيذياً للبرنامج التربوي الفردي.
- **المعايير العالمية للبرنامج التربوي الفردي:** هي تلك المعايير التي نصت عليها أنظمة الدول المتقدمة، كإستراليا، وبريطانيا، وأمريكا حول خطوات ومضامين البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي حددت في مقدمة الدراسة.
- **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة:** هم الأطفال الذين ينحرفون في واحدة، أو أكثر من خصائصهم النمائية عما يعد عادياً، مما يتطلب تقديم خدمات تربوية، وتأهيلية، وعلاجية خاصة بهم، وخدمات مساندة، كالأطفال المعوقين، والموهوبين. وقد ركزت هذه الدراسة على مراكز المعوقين فقط؛ لتنوع وتشعب برامجهم التربوية، وحاجة الأطفال المعاقين المتزايدة إليها.

أهمية الدراسة

على الرغم من انتشار التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلا أن دراسة واحدة لم تجر حتى الآن؛ لتقيس مدى فعالية البرامج التربوية الفردية المستخدمة، ومدى شمولها وقدرتها على تحقيق أفضل الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وحيث إن فئة الأطفال المعوقين تعد من أكثر الفئات حاجة إلى الخدمات المتخصصة المتباينة، والتي تغطي مجالات نمائية عديدة يحتاجها الطفل، كالمهارات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والاستقلالية، والسلوكية، وغيرها، والتي يفترض أن تراعيها البرامج التربوية الفردية، وتعمل على تحسينها، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على مدى التزام مؤسسات التربية الخاصة، بخطوات إعداد البرامج التربوية الفردية، ومحتويات تلك البرامج مع ما هو متعارف عليه عالمياً؛ لضمان ملاءمتها لفئة الإعاقة التي أعدت من أجلها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية الأهلية، والجمعيات الخيرية التي تضم أطفالاً من ذوي الاحتياجات المتعددة في مدينة الرياض. وقد بلغ العدد الإجمالي للمراكز التي استجابت ١٦ مؤسسة، ومركزاً (٧ حكومي، ٥ خاص، ٤ جمعيات خيرية).

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة ١٠٠ معلمة في مراكز تربية خاصة لفئة الأطفال المعوقين عقلياً، واضطراب التوحد، والإعاقات المتعددة؛ استجابت منهن ٨٢ معلمة. كما شملت عينة الدراسة (٢٣) برنامجاً تربوياً فردياً خاصاً بالمراكز التي شملتها عينة الدراسة.

ويشير الجدول رقم (١) إلى أن أفراد عينة الدراسة قد تشكل من ثلاثة قطاعات رئيسة تقدم خدمات تربوية، وتأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة، هي المؤسسات الحكومية والتي شملت ٤٧٪ من أفراد العينة، والمؤسسات الأهلية، ٢٢٪، والجمعيات الخيرية ٣١٪، حيث بلغ المجموع الكلي لعدد أفراد العينة ٨١ معلمة ومتخصصة. كما يبدو من الجدول نفسه على المستوى التعليمي أن معظم أفراد العينة (٩٤٪) هن من الجامعيات. وكذلك غالبية المشتركات في الدراسة هن من السعوديات بنسبة ٩٠٪. أما بخصوص سنوات الخبرة لأفراد العينة، فيلاحظ أن نصف العينة تقريباً هن من ذوات الخبرة القليلة (أي خمس سنوات فأقل). أما من حيث طبيعة وظائف المشاركات في هذه الدراسة فنلاحظ أن معظم المشاركات قد كن من معلمات التربية الخاصة.

الجدول رقم (١)
توزيع العينة حسب عدد من المتغيرات

المتغير	قيم المتغير	التكرار	النسبة
نوع الجهة	مؤسسات حكومية	٣٨	٤٧٪
	مؤسسات أهلية	١٨	٢٢٪
	جمعيات خيرية	٢٥	٣١٪
	المجموع	٨١*	١٠٠٪
المستوى التعليمي	ثانوية فأقل	٣	٤٪
	جامعي	٧٦	٩٤٪
	ماجستير	٢	٢٪
	المجموع	٨١*	١٠٠٪
الجنسية	سعوديات	٧٤	٩٠٪
	غير سعوديات	٨	١٠٪
	المجموع	٨٢	١٠٠٪
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	٤٦	٥٨٪
	من ست إلى عشر سنوات	٢٥	٣٢٪
	أكثر من عشر سنوات	٨	١٠٪
	المجموع	٧٩*	١٠٠٪
طبيعة الوظيفة	معلمة/مساعدة معلمة	٥٧	٦٩٪
	متخصصة اجتماعية	١٢	١٥٪
	مشرفة تربوية	٧	٩٪
	متخصصة نفسية	٣	٤٪
	متخصصة نطق	٢	٢٪
	متخصصة علاج طبيعي	١	١٪
	المجموع	٨٢	١٠٠٪

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

خطوات إجراء الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرامج التربوية الفردية في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض، من حيث الإجراءات المستخدمة لإعداد البرامج، ومضمون أو محتوى تلك البرامج، ولتحقيق ذلك فقد قامت الباحثة بما يلي:

١. إعداد استمارة جمع معلومات تمثل الإجراءات الأساسية المطبقة في المؤسسات، والمراكز لإعداد البرامج التربوية الفردية، بحيث تجيب عنها المتخصصات العاملات في مدارس ومراكز التربية الخاصة. وقد شملت الاستمارة أسئلة مفتوحة، وأسئلة محددة تجيب عنها المعلمات والمتخصصات. وقد عرضت الاستمارة على عشرة محكمين، خمسة منهم من أساتذة التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، والخمسة الآخرون من المشرفين على مراكز التربية الخاصة؛ وذلك للتأكد من مناسبة فقرات الاستمارة لأهداف الدراسة. وقد عدلت الاستمارة في ضوء الاقتراحات المقدمة من المحكمين.

٢. إعداد استمارة تفريغ لبيانات البرامج التربوية الفردية، بحيث شملت نقاطاً أساسية يفترض ورودها في محتوى البرنامج، حسب المعايير المستخدمة عالمياً للبرامج التربوية الفردية.

٣. تم توزيع ١٠٠ استمارة لإجراءات إعداد البرامج على المتخصصات العاملات في مراكز التربية الخاصة بمدينة الرياض بطريقة عشوائية، استجابت منهن (٨٢) متخصصة من ١٦ مركزاً، أو مدرسة.

٤. دعوة مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض؛ لتزويد الباحثة بثلاثة إلى خمسة برامج تربوية فردية لكل مؤسسة، استجابت ٨ جهات بمجموع ٢٣ برنامجاً تربوياً فردياً.

٥. تحليل كمي لاستمارات المتخصصات للإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بإجراءات تطبيق الخطة باستخدام أسلوب التوزيع التكراري النسبي.

٦. تحليل نوعي للبرامج التربوية الفردية للمؤسسات المشاركة في الدراسة على ضوء الاستمارة المعدة لذلك، والمبنية على النقاط الأساسية المتعارف عليها في مواصفات البرامج التربوية الفردية عالمياً.

٧. كتابة نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم البرامج التربوية الفردية المستخدمة في مراكز، ومدارس التربية الخاصة التي تخدم فئات الأطفال المعوقين من خلال الإجابة عن سؤالين يمثلان أهداف هذه الدراسة،وسيتم تفصيل الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة على النحو التالي:

أولاً: ما وجه الشبه والاختلاف في خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس، ومؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وبين الخطوات المعدة في المعايير العالمية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال فقد حللت استجابات المتخصصات عن استمارة البحث، والتي تمثل كافة الإجراءات الأساسية التي يجب أن يمر بها البرنامج التربوي الفردي حسب ما هو متعارف عليه عالمياً. فعن مدى تطبيق مؤسسات التربية الخاصة للبرامج التربوية الفردية، والتي تستند التربية الخاصة إليها، ولا يمكن بأية حال من الأحوال الاستغناء عنها، فقد أشار الجدول رقم (٢) إلى أن ٨٣٪ من أفراد العينة أشرن إلى تطبيقهن للبرنامج التربوي الفردي في مؤسساتهن، في حين أشارت ١٧٪ من المشاركات إلى عدم تطبيقهن للبرنامج.

الجدول رقم (٢)
نسبة تطبيق البرامج التربوية الفردية في مؤسسات التربية الخاصة

تطبيق البرامج	التكرار	النسبة
يتم تطبيقها	٦٧	٨٣٪
لا يتم تطبيقها	١٤	١٧٪
المجموع	٨١*	١٠٠٪

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معظم أفراد فريق البرنامج التربوي الفردي، والذي يفترض أن يتشكل من كافة الأفراد العاملين مع الطفل من ذوي التخصصات المختلفة، خاصة وأن عينة الدراسة تركزت على مراكز ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة، وتبدو

مشاركاتهم محدودة إن لم تكن معدومة في مراكز التربية الخاصة، كما يتضح أن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية، يليها المتخصصة النفسية فمتخصصة العلاج الطبيعي.

الجدول رقم (٣)
نسبة مشاركة أعضاء الفريق متعدد التخصصات في إعداد البرامج الفردية

أعضاء الفريق	تشارك	لاتشارك	المجموع
معلمة التربية الخاصة	٧٨٪	٢٢٪	١٠٠٪
متخصصة نفسية	٣٤٪	٦٦٪	١٠٠٪
متخصصة علاج طبيعي	٢٣٪	٧٧٪	١٠٠٪
مشرفة تربوية	١٦٪	٨٤٪	١٠٠٪
متخصصة علاج وظيفي	١٥٪	٨٥٪	١٠٠٪
معلمة تربية عادية	١١٪	٨٩٪	١٠٠٪
متخصصة اجتماعية	١٠٪	٩٠٪	١٠٠٪
طبيب	٥٪	٩٥٪	١٠٠٪
الوالدان	٥٪	٩٥٪	١٠٠٪

أما الجدول رقم (٤) فيختص بمصادر المعلومات التي يلجأ إليها أفراد فريق البرنامج التربوي الفردي للتعرف على مستوى الأداء الحالي للطفل، ومن ثم إعداد منهاجه الخاص، ويبدو من الجدول أن أكثر المصادر استخداما لدى أفراد العينة قد كانت الملاحظة، والملفات، وتليها من حيث الاستخدام المقابلة، والاختبارات الرسمية، وغير الرسمية.

الجدول رقم (٤)

نسبة توظيف مصادر المعلومات المختلفة في تطوير البرنامج التربوي الفردي

مصادر المعلومات	استخدام	عدم استخدام	المجموع
الملاحظة	٨٨٪	٢٢٪	١٠٠٪
الملفات	٧٧٪	٣٣٪	١٠٠٪
المقابلة	٧٢٪	٢٨٪	١٠٠٪
الاختبارات الرسمية	٧٢٪	٢٨٪	١٠٠٪
الاختبارات غير الرسمية	٤٦٪	٥٤٪	١٠٠٪
مصادر أخرى	١٢٪	٨٨ ٪	١٠٠٪

ويتصل الجدول رقم (٥) بمدى الاستفادة من نتائج التقويم المختلفة لقدرات الطفل، وإمكاناته في إعداد الخطط التربوية الفردية، والتي تعد جزءاً مهماً من البرنامج الفردي. ويوضح هذا الجدول أن معظم أفراد العينة (٩٠٪) يعدُّون أن نتائج التقويم مفيدة جدا، أو مفيدة في توفير معلومات عن قدرات الطفل.

الجدول رقم (٥)

مدى الاستفادة من نتائج التقويم في إعداد الخطط التربوية الفردية

مدى الاستفادة من نتائج التقويم	التكرار	النسبة
مفيد جداً	٥٦	٦٨ ٪
مفيد	١٨	٢٢ ٪
غير مفيد	٢	٣ ٪
لا أعلم / غير محدد*	٦	٧٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

i. الاستجابة لهذة النقطة تعكس غياب المشاركة الفعلية، وبالتالي تعذر الحكم بالفائدة، أو عدمها

ويتصل الجدول رقم (٦) بتوقيت إعداد البرامج التربوية الفردية، والتي يفترض في حالة الإعاقات التي يتم تشخيصها مسبقاً قبل التحاق الطفل بالمؤسسة (كما هو الحال في عينة الدراسة) أن يكون الإعداد لها قبل تحديد المكان التربوي المناسب. ويبين الجدول أن ٩٠٪ من أفراد العينة أشاروا إلى أن البرامج التربوية الفردية تعد في مؤسساتهم بعد اتخاذ القراربشكل رسمي حول المكان التربوي المناسب، و ١٠٪ فقط تعد قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب.

الجدول رقم (٦)

نسبة تطبيق البرنامج التربوي الفردي قبل/بعد اتخاذ القرار لتحديد المكان التربوي المناسب

التوقيت	التكرار	النسبة
تطبيق البرنامج قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب	٧	١٠٪
تطبـيق البرنامج بعداتخاذ القرار حول المكان التربوي المناسب.	٦٣	٩٠٪
المجموع	٧٠*	١٠٠٪

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

ويختص الجدول رقم (٧) بأوقات مراجعة البرنامج التربوي الفردي، والذي يفترض أن تُراجع كلما دعت الضرورة، أو على الأقل مرة سنوياً. ويوضح الجدول أن معظم أفراد العينة يراجعن البرامج التربوية شهرياً ٤١٪، أو فصلياً ٤٧٪، و أن ١٢٪ من أفراد العينة يراجعنه مرة كل سنة.

الجدول رقم (٧)

نسبة مراجعة البرنامج التربوي الفردي حسب المدة الزمنية

أوقات المراجعة	التكرار	النسبة
شهرياً	٢٨	٤١٪
فصلياً	٣١	٤٧٪
سنوياً	٨	١٢٪
المجموع	٦٧*	١٠٠٪

* إجمالي عدد المعلمات والمتخصصات اللواتي استجبن لمتغيرات الدراسة ٨٢، في بعض المتغيرات ينقص المجموع عن هذا العدد نتيجة عدم استجابة كل أفراد العينة.

ويتصل الجدول رقم (٨) بتحديث المعلومات في البرنامج التربوي الفردي على ضوء التغيرات الحاصلة في أداء الطفل. وقد أشارت نسبة ٦٥٪ من أفراد العينة إلى أنهن يداومن على تحديث المعلومات في البرنامج التربوي؛ في حين أشارت نسبة ٢٣٪ من أفراد العينة أنهن يدوامن على تجديد المعلومات بشكل قليل، أو نادر ، كما أن بعضهن (١٢٪) لا يعلمن إذا كان التحديث في المعلومات يتم أولاً.

الجدول رقم (٨)
نسبة تحديث المعلومات في البرنامج التربوي الفردي

التحديث	التكرار	النسبة
دائماً	٥٣	٦٥٪
أحياناً	١٨	٢٢٪
نادراً	١	١٪
لا أعلم / غير محدد*	١٠	١٢٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة هنا تعكس غياب المشاركة الفعلية في تنفيذ وتحديث معلومات البرنامج على المستوى الشخصي، أو ضمن الفريق متعدد التخصصات.

أما فائدة البرنامج التربوي الفردي في تعليم وتأهيل المعوقين بالنسبة لأفراد العينة، فيوضحها الجدول رقم (٩) الذي يشير إلى أن ٨٨٪ من أفراد العينة يعددنها مفيدة جداً أو مفيدة، بينما البقية (١٢٪) لا يعلمن مدى فائدتها.

الجدول رقم (٩)
مدى فائدة البرنامج التربوي الفردي

الاستفادة من البرنامج	التكرار	النسبة
مفيد جداً	٥١	٦٢٪
مفيد	٢١	٢٦٪
لا أعلم / غير محدد*	١٠	١٢٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة هنا تعكس غياب المشاركة الفعلية في تنفيذ وتقييم بنود البرنامج، وبالتالي تعذر الحكم على الفائدة من عدمها

وقد جرت العادة أن تتذمر العاملات في ميدان التربية الخاصة من تطبيق البرامج التربوية الفردية، ولكن أفراد العينة الحالية في الجدول رقم (١٠) أظهرن تأييداً عالياً ٩١٪ لتطبيق البرنامج التربوي الفردي، بينما ٤٪ فقط أشرن إلى أنهن لا يؤيدن البرنامج التربوي الفردي و٥٪ ليس لهن رأي محدد حول ذلك.

الجدول رقم (١٠)
نسبة تأييد تطبيق البرنامج التربوي الفردي

تطبيق البرنامج	التكرار	النسبة
أفضل تطبيقه	٧٥	٩١٪
لا أفضل تطبيقه	٣	٤٪
لا أعلم / غير محدد*	٤	٥٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة لهذة النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في وضع وتنفيذ البرنامج، وبالتالي عدم المقدرة على الحكم على أهمية تطبيقه.

وتبدو أهمية البرنامج التربوي الفردي من خلال تأكيده أهمية التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات؛ لتسهيل مهام الجميع، وتحسين مستوى الخدمات. إلا أن الجدول رقم (١١) يشير إلى أن ذلك التعاون ليس بالمستوى المطلوب، حيث إن ٤١٪ من أفراد العينة أشرن إلى وجود تعاون دائم بين أعضاء الفريق، بينما أشارت بقية العينة إلى أن التعاون بين فريق العمل كان محدوداً، أو نادراً.

الجدول رقم (١١)
نسبة التعاون بين الفريق متعدد التخصصات في المؤسسة لتطبيق البرنامج التربوي الفردي

التعاون بين الفريق	التكرار	النسبة
تعاون دائم	٣٤	٤١٪
تعاون متوسط	٢١	٢٦٪
تعاون محدود	٤	٥٪
لا يوجد تعاون	١٢	١٥٪

* الاستجابة لهذة النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، أو العمل ضمن الفريق، مما لايمكن معه الحكم على مدى وجود، أو عدم وجود تعاون

ويبن الجدول رقم (١٢) مدى التعاون بين المختصين، و أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تنفيذ بنود البرنامج التربوي الفردي. وقد أشارت النتائج في الجدول إلى محدودية ذلك التعاون، وعدمه، أو ندرته في كثير من الأحيان، حيث أكدت ٣١٪ فقط من أفراد العينة وجود تعاون دائم.

الجدول رقم (١٢)

نسبة التعاون بين المعلمين، والأسرة في تنفيذ بنود البرنامج التربوي الفردي

التعاون مع الأسرة	التكرار	النسبة
تعاون دائم	٢٥	٣١٪
تعاون متوسط	٣١	٣٨٪
تعاون محدود	٦	٧٪
لا يوجد تعاون	٥	٦٪
لا أعلم / غير محدد*	١٥	١٨٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة لهذة النقطة تعكس عدم المشاركة الفعلية في تطبيق البرنامج التربوي الفردي، أو العمل ضمن الفريق، مما لايمكن معه الحكم على مدى وجود، أو عدم وجود تعاون .

ويعكس الجدول رقم (١٣) حاجة المختصّات العاملات مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز التربية الخاصة إلى دورات تدريبية لتطوير قدراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية؛ إذ يبدو من خلال الجدول أن ٩٩٪ من أفراد العينة يحتجن إلى تلك الدورات، ويعتقدن بأهميتها.

الجدول رقم (١٣)

مدى الحاجة لدورات تدريبية في تطوير البرنامج التربوي الفردي

الحاجة إلى الدورات	التكرار	النسبة
مهم جداً	٦٥	٧٩٪
مهم	١٦	٢٠٪
لا أعلم*	١	١٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة لهذة النقطة تعكس عدم المشاركة في تطبيق البرنامج الفردي، وبالتالي عدم إمكانية الحكم على مدى الحاجة إلى تطوير القدرات في هذا الجانب.

وحين سألت المتخصصات عن رأيهن في إمكانية الاستفادة من برامج حاسوبية معدة مسبقاً للبرنامج التربوي الفردي تساهم في تطوير وإعداد برامج فردية للطلبة في مراكز التربية الخاصة، أشرن كما جاء في الجدول رقم (١٤) إلى أهمية تلك البرامج، حيث إن ٩٢٪ من أفراد العينة قد أيدن ذلك.

الجدول رقم (١٤)
مدى أهمية إعداد برامج حاسوبية لتطوير البرنامج التربوي الفردي

أهمية البرامج الحاسوبية للبرنامج	التكرار	النسبة
مهم جداً	٥٣	٦٥٪
مهم	٢٢	٢٧٪
غير مهم	٢	٢٪
لا أعلم / غير محدد*	٥	٦٪
المجموع	٨٢	١٠٠٪

* الاستجابة لهذة النقطة تعكس عدم المشاركة في تطبيق البرنامج الفردي، وبالتالي عدم إمكانية الحكم على أهمية البرامج الحاسوبية في هذا الجانب.

ثانياً: ما وجه الشبه والاختلاف في مضامين البرامج التربوية الفردية الخاصة بالأطفال المعوقين في مدارس، ومؤسسات التربية الخاصة، وبين تلك المضامين المحددة في المعايير العالمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحليل ٢٣ برنامجاً تربوياً فرديا، تمثل ٨ جهات من جهات الدراسة التي استجابت لطلب الباحثة في الحصول على نماذج من البرامج التربوية الفردية، حيث أعدت استمارة تمثل مضمون البرنامج التربوي الفردي المتعارف عليه عالمياً، ومن ثم تفريغ بيانات برامج عينة الدراسة على ضوء ما ينطبق من بيانات في برامجهم التربوية مع المضامين المعروفة.

ويتضح من الجدول رقم (١٥) أن محتويات البرامج التربوية لا تتفق في معظم المراكز التي اشتركت بالدراسة في مضمونها ومعلوماتها. حيث تلتقي في بعض النقاط، وتختلف في أخرى. وعلى الرغم من تشابه حالات الإعاقات التي تخدمها من حيث احتياجاتهم المتعددة إلى خدمات خاصة، والتي تتطلب خدمات شاملة. كما أن العديد من المراكز في عينة الدراسة لا تطبق البرنامج التربوي الفردي، مما نتج عنه اعتذارهم عن عدم إمكانية

تزويد الباحثة ببرامج فردية؛ لذا ستعرض نتائج تحليل النماذج الخاصة بالبرامج التربوية للمؤسسات التي استجابت حسب كل بند من بنود الاستمارة الخاصة بمضمون البرنامج التربوي الفردي، والمتعارف عليها عالميًا.

الجدول رقم (١٥)

تفريغ استمارات البرامج التربوية الفردية في عدد من المراكز حسب مضمون البرنامج التربوي الفردي

الأبعاد	محتويات البرنامج	توجد بيانات صحيحة	توجد بيانات ناقصة، أو غير ملائمة	لا توجد بيانات في البرنامج	المجموع
معلومات عامة	معلومات عن إعاقة الطفل	٧	٦	١٠	٢٣
	تحديد الصف والمستوى الدراسي للطفل	١٩	٤	–	٢٣
الأداء و الأهداف	تحديد مستوى الأداء الحالي	١٧	٣	٣	٢٣
	تحديد الأهداف طويلة المدى	٢٠	–	٣	٢٣
	تحديد الأهداف قصيرة المدى	٧	١٢	٤	٢٣
	تحديد إجراءات تنفيذ الأهداف	٧	٣	١٣	٢٣
	تحديد إجراءات تقييم الأهداف	١٦	٣	٤	٢٣
	تحديد المدّة الزمنية الملائمة لتطبيق الأهداف	١٣	–	١٠	٢٣
التعديلات	تحديد المكان التربوي الملائم	٣	٣	١٧	٢٣
	تحديد مدّة البقاء في المكان المناسب	–	–	٢٣	٢٣
	تحديد التعديلات الضرورية	–	٣	٢٠	٢٣
فريق البرنامج الفردي	تحديد الأشخاص المشاركين في إعداد البرنامج الفردي	١٩	١	٣	٢٣
	توقيعات الأشخاص المشاركين في إعداد البرنامج الفردي	٦	٦	١١	٢٣

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى إجراء تقويم للبرامج التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة، ومدارسها بمدينة الرياض؛ وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة في تلك البرامج، ومن ثم الخروج بتوصيات مفيدة وفعالة لتلك الجهات والقائمين عليها، حتى يتسنى لهم تقديم خدمات ملائمة، وذات مردود إيجابي على الأطفال الملتحقين بتلك المؤسسات.

وقد ركزت الدراسة على بعدين مهمين في البرامج التربوية الفردية، هما: الإجراءات الإعدادية لتلك البرامج، ومضامين ومحتويات تلك البرامج،.ومن خلال نتائج الدراسة يتضح ما يلي:

أولاً :فيما يتصل بإجراءات إعداد البرامج التربوية الفردية

يبدو أن بعض المؤسسات تعاني من مشكلة جوهرية في تنظيماتها وإعداداتها الأولية حيث تفتقد بعض الجهات البرامج التربوية الفردية، والتي تعدّ جوهر التعليم الخاص، والقاعدة التي ينطلق منها، أما المؤسسات التي تطبق البرنامج التربوي الفردي، و التي تمثل نسبة كبيرة في هذه الدراسة، فيبدو أنهم يواجهون مشكلات عديدة تتصل بإجراءات إعداد البرامج؛ لعدم وجود فريق المتخصصين، أو اشتراكهم؛ حيث أكدت هذه الدراسة أن معظم الجهات التربوية الخاصة تركز على أن يكون معلم التربية الخاصة هو محور إعداد البرنامج الفردي، إن لم يكن هو الوحيد المسئول عنه، مما يعني ضعفاً واضحاً في دور فريق المتخصصين في مراكز التربية الخاصة.

وتوجه هذه الدراسة النظر إلى أن معظم العاملات مع الأطفال المعوقين في مراكز التربية الخاصة يركزن على استخدام الأساليب التقويمية المختلفة لتحديد مستوى الأداء الحالي للأطفال، وهو ما يفترض أن يتم في هذا الجانب ، إلا أنهن يركزن بالدرجة الأولى على الأساليب التي تخلو من الموضوعية، كأسلوبي الملاحظة، والمقابلة . كما أن العديد من المختصات أيضا يلجأن إلى ملف الطفل الطبي والتشخيصي؛ لتعرف البيانات التشخيصية السابقة، والمعلومات الأولية عن الطفل، مما يدل على الإفادة من مراجعة تلك البيانات، وهو ما أيدته المختصات حيث إن نسبة عالية من أفراد العينة (٩٠٪) أشرن إلى إفادتهن من البيانات التشخيصية الأولية، وبيانات التقويم التي تعد في المؤسسة.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى نقطة مهمة قد تكون مشكلة حقيقية لدى معظم

المؤسسات، تتصل بتوقيت البدء في البرنامج التربوي الفردي؛ إذ يفترض أن يعد البرنامج قبل اتخاذ القرار حول المكان التربوي الملائم، خاصة مع مؤسسات التربية الخاصة التي تضم عادة، أطفالاً يتم تشخيصهم قبل التحويل للمدرسة مما يعني حاجتهم الأكيدة إلى برامج تربوية فردية. إلا أن واقع المؤسسات في مجتمع الدراسة يؤكد عكس ذلك، حيث إن ٩٠٪ من تلك المؤسسات تلجأ إلى إعداد البرامج بعد مدّة زمنية من إلحاق الطفل بالفصل، أو المكان التربوي، و تختلف المسألة من مؤسسة لأخرى، ولا تحكمها أية ضوابط، أو معايير رسمية. وهو ما يترتب عليه تأخير إفادة الطفل من برامج مناسبة لقدراته.

أما فيما يخص مواعيد مراجعة تلك البرامج الفردية فيبدو أن المؤسسات في مجتمع الدراسة لا تواجه مشكلة بهذا الخصوص، حيث تراجع البرامج في أغلب الأحيان تكرارا، وعلى الأقل مرة سنوياً. كما أن معظم تلك الجهات تعمل على تحديث معلومات البرنامج التربوي الفردي، وتجديدها على ضوء التغيرات التي تحدث في أداء الطفل دائماً؛ وذلك للحفاظ على تلك المعلومات، وتخفيف الأعباء التي قد تتراكم إذا أجلت. وإن كانت نسبة قليلة لا تهتم بذلك، فقد يعني ذلك حاجة بعض المؤسسات إلى فهم أفضل لإجراءات التعامل مع البرنامج التربوي الفردي.

وعلى الرغم من عدم التزام العديد من المؤسسات ببنود أساسية في إعداد البرنامج التربوي الفردي إلا أن نسبة كبيرة منها تعتقد بأهمية البرنامج، وفائدته في تعليم الأطفال المعوقين وتدريبهم وتأهيلهم، على الرغم من التذمر والشكوى الدائمة من أعباء البرنامج. وقد أكد ذلك تأييد معظم المعلمات لرغبتهن في استمرار تطبيق البرنامج مع الأطفال المعوقين، وقد تكون أسباب العديد من المشكلات التي تواجه المختصات في مراكز التربية الخاصة هو عدم التعاون والاشتراك بينهن في إعداد البرنامج وتنفيذه، مما يشعرهن بالعزلة، ويقلل من التغذية الراجعة لديهن حول أدائهن، أو أداء الطفل. وهو ما أكدته هذه الدراسة؛ إذ إن النسبة الكبيرة من المتخصصات أشرن إلى عدم وجود تعاون بينهن، وإن وُجد فهو غالباً ما يكون محدوداً وغير فعال، وهذا ما يتفق مع النتيجة الأولى التي توصلت إليها الدراسة، والتي أشارت إلى أن معظم أعباء البرنامج التربوي الفردي هي مسئولية معلمة التربية الخاصة مما يعني عدم تفعيل دور الفريق ومن ثم عدم التعاون بين المختصات لتحقيق أهداف البرنامج. وينطبق الوضع السابق مع المختصات على التعاون القائم بينهن، وبين أسر الأطفال، إذ يتضح من هذه الدراسة أن ذلك التعاون لم يجد فرصته أيضاً مع الوالدين وهو

ما يشير إلى فقدان عنصر آخر من عناصر أعضاء الفريق، ومن ثم العديد من الثغرات والتساؤلات لدى الأسرة، ولدى المختصّات وجهود مهدرة في تلك المؤسسات بلا دعم من الأطراف ذات العلاقة.

ويبدو أن معظم المختصات واللاتي تتشكل غالبيتهن من خريجات التربية الخاصة، كما أشار توزيع العينة، مازلن بحاجة إلى دورات تدريبية في مجال تطوير البرنامج التربوي الفردي وهو ما قد يدل على إحساسهن بعدم الرضا التام عن خبراتهن في هذا الجانب. كما أن معظمهن قد أكدّن حاجتهن إلى برامج حاسوبية تسهل إعداد البرامج التربوية الفردية، أسوة بتلك البرامج الحاسوبية العالمية التي توظف في كثير من المراكز الأجنبية، وتسهل دور العاملين في تلك البرامج، وقد يكون ذلك مؤشرا على شعورهن بأن البرامج الفردية تتطلب الوقت، والجهد والممكن اختصارهما من خلال تلك البرامج الحاسوبية .

ثانيا: فيما يتعلق بمضمون البرامج التربوية الفردية

أما عن مضمون البرامج التربوية الفردية فيتضح ما يلي:

أولاً: معلومات عن الطفل

١. وجدت هذه الدراسة أن المعلومات العامة التي تخص الطفل في البرنامج التربوي الفردي، كالبيانات التشخيصية، ومعلومات فريق التشخيص التي قررت حالته. لم تكن مكتملة إلا في سبع استمارات (خطط تربوية)، وكانت مفقودة في (١٠) استمارات، وغير ملائمة، أو ناقصة في (٦) استمارات أيضاً، مما يدل على عدم الإفادة من تلك البيانات الأساسية الأولية.

٢. أما المستوى الدراسي فيبدو من نتائج الجدول أن هنالك اهتماماً أكبر بهذا الجانب؛ حيث إن ١٩ استمارة كانت تشير إليها، و ٤ استمارات أوردتها ناقصة. ويتضح من تلك المعلومات العامة عن الطفل أن الإفادة من بيانات التقويم لم تكن كاملة، كما أنها ناقصة، وغير مكتملة في كثير من الاستمارات، ومفقودة أيضاً في استمارات أخرى. وهو ما يتنافى مع ردود المختصّات مسبقاً حول مدى الإفادة من نتائج التقويم،حيث تؤكد تلك الاستجابات أن ما يدركن أهميته قد لا يعني بالضرورة إمكانية تطبيقه أو الإفادة منه. .

ثانياً: تقويم مستوى الأداء الحالي والأهداف التربوية

١. أما مستوى الأداء الحالي والذي يعد من النقاط الجوهرية للبرنامج التربوي الفردي فيبدو أن ١٧ استمارة قد شملته، مما يدل على اهتمام غالبية المراكز بذلك الجانب المهم، ويوضح الجدول أن ثلاث استمارات لم تهتم بتعبئة البيانات الخاصة بمستوى الأداء الحالي على الرغم من ورودها في الاستمارات التي أرسلتها، كما أن ثلاث استمارات أيضاً أهملت هذا الجانب، و لم تشمله على الإطلاق. وعموماً تبرز النتائج اهتماماً ملائماً بذلك الجانب لدى معظم المؤسسات، حيث تشير النتائج الى وعي المؤسسات بأهمية المستوى الحالي لأداء الطفل في بناء برنامجه المستقبلي.

٢. أما الأهداف السنوية، وهي جانب أساسي أيضاً في البرنامج التربوي الفردي يشتق من مستوى الأداء الحالي للطفل، والذي يمثل ما يحتاجه الطفل في كافة المجالات على مدار العام الدراسي، فيتضح من النتائج أن معظم المراكز في عينة الدراسة قد اهتمت بهذا الجانب حيث يوجد ٢٠ استمارة متضمنة لذلك البعد، وثلاث استمارات لم تصفه في بياناتها.

٣. أما الأهداف قصيرة المدى والتي لا تقل أهمية عن سابقتها حيث تشتق من الأهداف بعيدة المدى، و تشكل أهدافاً يومية تدرس على مدار العام خلال الحصص الدراسية المختلفة، فلم تكن مكتملة إلا في (٧) استمارات، ووردت الأهداف قصيرة المدى في (١٢) استمارة، لكنها إما ناقصة أو غير ملائمة لشروط الأهداف القصيرة، من حيث المضمون، أو الإجراء. كما أن (٤) استمارات لم تشر إلى الأهداف القصيرة في البرنامج التربوي الفردي .

وكما يبدو من هذه النتائج أن هنالك ضعفاً واضحاً في هذا الجانب الحيوي من البرنامج، إما لنقص تلك الأهداف، أو عدم ملاءمتها من حيث المضمون، فقد تخلو من العبارات الإجرائية، أو ينقصها المعيار، أو الظرف الذي ستقدم من خلاله. كما أن عدداً من البرامج لم تشمل تلك الأهداف على الإطلاق ما يعني جهوداً غير محددة، ومن ثم أدواراً غير منسقة لمن سيقوم بتطبيق البرنامج،وهو ما بدا واضحاً من خلال عدم توضيح معظم الجهات إجراءات تطبيق البرنامج، أي من سينفذ؟ وكيف؟ وأين سيكون التنفيذ؟. وقد يكون عامل الجهد والخبرة يلعبان دورا في ذلك، حيث يتطلب القيام بتحديد الأهداف قصيرة المدى جهدا وخبرة، وبناء عليه فقد تكون الرغبة في اختصار الوقت أحد الأسباب،

أو قد يكون نقص المعلومة، والخبرة اللذين يدلان بشكل، أو بآخر، على حاجة المعلمات المختصات إلى دورات تدريبية أثناء الخدمة.

٤. وفيما يتصل بإجراءات تنفيذ الأهداف، أي من سينفذ الأهداف؟ وأين وكيف سينفذ؟ وهي نقاط تساهم في توضيح الأدوار لفريق العمل،فلم تكن محط اهتمام معظم الجهات حيث إن (٧) استمارات فقط أوردته صحيحا، وثلاث استمارات ذكرته ناقصاً، و(١٣) استمارة لم تهتم به على الإطلاق. وهو ما قد يترك هذا الجانب للاجتهادات الشخصية، و لاتخلو من الأخطاء أو الافتراضات غير الصحيحة.

٥. أما إجراءات التقويم والتي تشكل بعداً آخر مهماً في البرنامج التربوي الفردي، حيث تساهم في تحديد إجراءات الحكم على الطالب (نجاحه وفشله في أداء المهارات، والأهداف المحددة). فيبدو من النتائج أن ١٦ استمارة قد اهتمت بها اهتماماً واضحا، بينما أشارت إليها (٣) استمارات بالنقص، و(٤) استمارات لا تشير إليها على الإطلاق. ويبدو أن معظم البرامج التربوية المحللة أشارت بشكل، أو بآخر، إلى كيفية التقويم مما يعني عدم وجود مشكلة في تحديد أساليب التقويم التي ستنفذ مع الطفل. وإن كانت هنالك مشكلة لدى عدد كبير من المؤسسات فيما يتصل بتحديد المدة الزمنية لتحقيق الأهداف، (مما لا يساعد المختصات كثيراً على ترتيب أهداف الطفل، والوقت المتوقع للانتهاء منها) . ولضبط عملية تنفيذ الأهداف، وعدم الإطالة أو التقصير فيها، يحدد فريق البرنامج الوقت أو المدة الزمنية المقترحة؛ لتحقيق الأهداف في البرنامج التربوي؛ لتسهيل وتوضيح ما هو متوقع من العاملين مع الطفل، ومن إمكانات الطفل نفسه، وفي هذا الخصوص يتضح أن (١٣) استمارة قد حددت المدة الزمنية في خططها بشكل مناسب و (١٠) استمارات لم تحدد ذلك.مما يشير الى عدم اهتمام كافة الجهات بعامل الوقت والمتابعة للأهداف التربوية مما يتيح الفرصة للإسراع، أو التعطيل في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: المكان التربوي الملائم والتعديلات المطلوبة

١. أما المكان التربوي الذي سيلتحق به الطفل هل هو فصل خاص أو عادي أو غرفة مصادر أو غيره؟ فيبدو أن معظم الجهات، (١٧) استمارة، لم تحدده؛ لأنها لا

تشترك مع برامج الدمج باستثناء (١٣) استمارة حددته تحديداً كاملاً، و(٣) استمارات أخرى حددته بشكل غير ملائم. ويتضح من هذه النتائج عدم اهتمام العديد من المؤسسات بذلك، إذ إن معظمها تقوم بتحويل الطفل إلى المكان التربوي قبل إعداد البرنامج مع عدم تحديد وقت لذلك، وهو ما لا يتفق مع المعايير العالمية للبرامج التربوية الفردية. ويدل على فهم خاطيء لتوقيت إعداد البرنامج التربوي الفردي، وعدم توحيد معايير خاصةبذلك في مؤسسات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٢. أما عن تحديد الوقت الذي سيقضيه الطفل في المكان التربوي الملائم، فيبدو أن جميع الجهات لا تهتم كثيراً بذلك (٢٣) استمارة ولا تضع في الحسبان احتمال احتياج الطالب إلى تغيير فصله، أو مدرسته، لأي أسباب مستقبلية، وهو ما قد يكون مرتبطاً بعدم وجود علاقة قوية بين مؤسسات التعليم الخاص، والمدارس العادية؛ أسوة بكثير من الدول التي تطبق نظام الجماعات المنسحبة، أو نظام الربط.

٣. وكذلك الحال بخصوص التعديلات التي يفترض أن تشملها محتويات البرنامج؛ لتحدد ما يحتاجه الطفل من مساندة، ودعم، على مستوى الوسائل، والأدوات، أو المنهج، وطرق التعليم، والتقويم والبيئة الصفية. أو حتى وسائل خاصة، مساعدة للطفل، فيبدو أن معظم مؤسسات التربية الخاصة لا تهتم بذلك في برامجها التربوية حيث أوردتها (٣) استمارات فقط مع كثير من النقص وعدم الانسجام، و (٢٠) استمارة لم تشر إليها على الإطلاق. مما قد لايحدد مدى توافر التعديلات أو حتى الاهتمام بتوفيرها. وقد يعزى ذلك إلى عدم معرفة تلك المراكز بأهمية ذلك الجانب، أو تركه للجهود الشخصية، التي لاتجعل العمل منظما وعرضة للتقصير.

رابعاً: فريق إعداد البرنامج التربوي الفردي

١. أما ما يتصل بالفريق متعدد التخصصات، والذي يعد البرنامج التربوي الفردي، ويفترض أن يمثل كافة الأشخاص ذوي العلاقة بالطفل في المدرسة، وخارج المدرسة، كأسرته مثلاً، لتقديم دعم ومساندة متنوعة، حسب حاجات الطفل المختلفة، فكما يبدو أن معظم الجهات تورد أسماء الأشخاص المشاركين في إعداد البرنامج (١٩) استمارة،، وإن كانت بعض المؤسسات لا تهتم بذلك،حيث أشارت النتائج إلى أن استمارة واحدة في الدراسة قد أوردت أسماء محدودة لشخصين

تقريباً فأقل، و(٣) استمارات لم تهتم على الإطلاق بوضع أسماء المشاركين، مما قد يعطي دلالات إلى أن تلك البرامج قد لاتكون من إعداد فريق متكامل.

٢. والجانب الأخير في هذه الدراسة، والمختص بتوقيعات المشاركين في إعداد البرنامج التربوي الفردي، ومن سيعملون على تنفيذه، والتي تؤكد حضورهم الفعلي للاجتماع، ومن ثم التزامهم بما يخصهم من أدوار. تشير البيانات في هذا الجانب إلى أن (٦) استمارات فقط من الاستمارات المشاركة في الدراسة اهتمت بذلك، وأن (١١) استمارة لاتشير إليه على الإطلاق، و(٦) استمارات أيضاً أوردت بيانات تخص ذلك ، ولكن إمّا أنها شاغرة لم توقع، وإمّا أنها مبعثرةفي مواقع مختلفة وغير منتظمة مما يوحي بأن التوقيع قد تم فردياً في أوقات غير الجلسة المعدة لفريق العمل، وهو ما يتنافى مع هدف اجتماع الفر يق للمناقشة وتبادل الآراء، ومن ثم الاتفاق والتوقيع. كما قد يعني احتمال أن الأسماء الموقعة على تلك البرامج لم تكن تحضر فعلياً، وهو ما يعني نقصاً واضحاً في هذا الجانب. إذ إن عدم الحضور قد يؤدي إلى عدم الالتزام بالمشاركة و التنفيذ وهو ما يضعف فرص التحقيق الكامل للأهداف.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج هذة الدراسة فالباحثة تقترح مايلي:

(١) ضرورة وضع البرنامج التربوي الفردي بما يشمله من إجراءات ومضامين ضمن بنود أنظمة التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية مع حث جميع الجهات ذات العلاقة على الاهتمام بهذا الجانب.

(٢) ضرورة تقديم نماذج رسمية ملائمة للبرنامج التربوي الفردي للعاملين في ميدان التربية الخاصة معدة من خلال فريق من المتخصصين في الأقسام المتخصصة في الجامعات.

(٣) ضرورة إعداد دورات تدريبية للمتخصصين والمعلمين وذوي العلاقة الذين يعملون مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالبرامج التربوية الفردية.

(٤) ضرورة إعداد برامج حاسوبية للبرنامج التربوي الفردي؛ لتسهيل دور العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقليل الضغوط والأعباء عن الأقسام المتخصصة في الكليات والجامعات.

المراجـــع

الخطيب ، جمال ، والحديدي ، منى .(١٩٩٦). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة** . عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الخشرمي،سحر .(١٩٨٨). **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعوقين عقلياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، الأردن ، عمان.

Byoung I.L. .(2001). A **comparative study of the individualized education plan (IEP) and the Individualized Family Service Plan (IFSP)**. Retervied from the World Wide Web: http://ksedld.taegu.ac.kr/Journal/jour15-1/15-1-7 htm.

Espin, C. A., Deno, S., & Albayrak K. D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How individualized are they? The **Journal of Special Education, 32** (2), 164-174.

Huefner, D. S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA 97, **The Journal of Special Education , 33** (4), 195-204.

Johnston, S. D. , Proctor , W. A., & Corey, S. E. (1995). A new partener in the IEP Process: The laptop computer. Teaching exceptional children. **Journal of the Exceptional Children , 28** (1), 46-49.

OSERS .(2000). **A guide to the individualized education program**,office of special education and rehabilitation services. Reterieved from the World Wide Web: www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/IEP-Guide.

Ohio Department of Education .(2000). **Guidelines for conducting alternate assessment implementation.** Reterieved from the World Wide Web: www.ode.state. oh.as/SE/guidelines.htm.

Pearson , S .(2000). The relationship between school culture and IEPs . **British Journal of Special Education , 27** (3),

Rouse, M., & Agbenu ,R. (1998). Assessment and special educational needs: Teachers, dilemmas .**British Journal of special Eductation , 25** (2),

Sorenon F. (1998). **Individualized education program fact sheet.** Reterieved from the World Wide Web: www.cde.ca.gov/spbranch/sed/iep.htm.

Tomey, H. A. .(2001). I**EP Individualized education program, the process, Virginia Department of Education.** Reterieved from the World Wide Web: www.Idonline.Org/ld-in depth/iep-process.htm.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء

د. إخليف الطراونة
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

د. حسن أحمد الطعاني
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

الأستاذ حسين دغيمات
مديرية تربية الأغوار الجنوبية

135
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء

أ.د. إخليف الطراونة
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

د. حسن أحمد الطعاني
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

الأستاذ حسين دغيمات
معلم مدرسة
مديرية تربية الأغوار الجنوبية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية ، وذلك من خلال استخدام أداة قياس تكونت من (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت أربعة مجالات. وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال لجنة تحكيم؛ كما تمَّ إيجاد معامل ثبات الاستقرار، حيث بلغ ٠,٩٥ . بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلم، ومدير، ومشرف تربوي من أصل ٤٣٦ معلم، ومدير، ومشرف.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود حاجات تدريبية في جميع مجالات الدراسة (إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ ، والأساليب والأنشطة ، والتخطيط للتعليم ، والتقويم). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الوظيفة والمؤهل. ومن أهم التوصيات التي تمّ التوصل إليها تصميم برامج تدريبية للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المجالات الآتية: إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ ، والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم، والتقويم، وبغض النظر عن خبراتهم، ومؤهلاتهم الأكاديمية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٥/١٣م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٤/٢٦م

The Training of the Teachers of Southern Ghour Directorate of Education from Viewpoint of the Teachers, Educators, and Principals in the Government Schools of the Region

Dr Ekhleif Tarawneh
College of Education
Dept. of School Administration
Mu'tah University

Dr. Hassan Ahmed Al-T'ani
College of Education
Dept. of School Administration
Mu'tah University

Mr. Hussein Dgheimat
Southern Ghour Directorate of Education

Abstract

The study aimed at assessing the training needs of teachers from the viewpoint of teachers, educational supervisors and principals of the government schools in the Southern Ghour Directorate of Education. The study used a questionnaire consisting of 34 multiple questions that covered four aspects. A committee of referees verified the validity of the questionnaire, and the test-retest reliability coefficient was estimated to be 0.95. The subjects of the sample were 100 selected out of 436 teachers, educational supervisors and principals.

The study showed that there is a need for training in all educational aspects (classroom administration and handling students, methods and activities, planning, and evaluation). The study also indicated that there are nonstatistically significant differences due to the interaction between qualification, job, and experience.

The study recommended that training programs should be designed for teachers (regardless of their experience or educational qualification) in the following areas: classroom administration and handling students, methods and activities, planning, and evaluation.

137
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء

أ.د. إخليف الطراونة
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

د. حسن أحمد الطعاني
كلية العلوم التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية
جامعة مؤتة

الأستاذ حسين دغيمات
معلم مدرسة
مديرية تربية الأغوار الجنوبية

المقدمة:

إن المعلمين هم دعاة الإصلاح، والتغيير، والتطوير، والابتكار؛ فعلى عاتقهم تقع مسئولية إعداد الأجيال، ورعايتها التربوية، والتوجيه، فالمعلم هو الموجه، والمنظم للعملية التعليمية. ولقد تغيرت النظرة إلى المعلم في الوقت الحاضر بحيث أصبح المحك الأساس في إعداده يستند إلى قدرته على القيام بمسئولياته، وتحقيق الأهداف التربوية بجوانبها، وأبعادها المختلفة في ظل ظروف العصرِ. ومن هذا المنطلق غدت عملية إعداد المعلم وتدريبه تحتلُّ مكاناً بارزاً في أولويات تطور الفكر التربوي في معظم دول العالم، حيث اهتمت جميع النظم التربوية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لرفع كفايتهم، وتحسين أدائهم؛ وذلك عن طريق تصميم برامج تدريبية مناسبة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم

وقد ذكر النوري (١٩٨٧) أنه مما يزيد من أهمية التدريب للمعلم في الوقت الحاضر تطور وتعدد العلوم المختلفة، والأدوار والمسئوليات التي يقوم بها المعلم المعاصر؛ فمهنة التعليم في وقتنا الحاضر لاتقتصر على الإدارة الصفية وحدها، وإنما لها مهمات وأدوار أخرى منها :

- أن يكون المعلم ناقلاً لتراث أمته، وحضارتها.
- منفذاً للسياسات التربوية عامة، والأهداف التربوية بخاصة.
- أن يكون مصدراً مهماً يساعدُ تلاميذه على ما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة، للاطلاع على تجارب الماضي وخبراته.

- أن يكون مرشداً تربوياً لتلاميذه يأخذ بأيديهم ويساعدهم على شقّ طريقهم وسط التيارات الفكرية والثقافية للعصر الذي يعيشون فيه.

ونظراً لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم، وعظم المسئولية الملقاة على عاتقه، فقد أولت النظم التربوية في بلدان عديدة من العالم عناية كبيرة بتدريب العاملين في المؤسسة المدرسية من معلمين، وإداريين إذ أنشئت المعاهد التدريبية في معظم المؤسسات، وخصصت العديد من الندوات، والمؤتمرات لمناقشة جوانب التدريب؛ وذلك لأن التدريب لا يهدف فقط إلى إعداد المتدرب بالمعلومات الضرورية التي تحقق تنميته في الاتجاهات المختلفة المتصلة بعمله، وإكسابه الخبرات، والمهارات الفنية والسلوكية اللازمة لتطوير أدائه ، بل لأن النظرة المتعمقة للتدريب تؤكّد الاهتمام بالمتدرّب واحتياجات التلاميذ، وإشباع حاجاتهم للإحساس بالأمن والاستقرار، (درويش ،١٩٨٨).

ويرى الخطيب (١٩٨٩) أن الهدف الأساس للتدريب هو العمل على تضيق الفجوة القائمة بين نظام التعليم وأنواعه، وبين مجالات العمل المطلوب؛ إذ يحتاجُ الخريجون على اختلاف مستويات تحصيلهم، ومهما كانت درجاتهم العلمية إلى قدر معين من التدريب، كما يحتاجون إلى إعادة التدريب من وقت إلى آخر.

وكذلك أكد ياغي (١٩٨٦) أن التدريب يعمل على تحسين المناخ العام للعمل، وتمكين الأفراد من الإلمام بكلِّ ما هو جديد، في ظلِّ التقدم التكنولوجي الهائل في معظم مجالات الحياة، ويزود الأفراد بالخبرات المختلفة، مما يؤدي إلى رضاهم عن عملهم وأنفسهم، ورفع الروح المعنوية بينهم، ويساعدُ التدريب على خلق علاقة إيجابية بين المؤسسةِ التربوية وأفرادها، مما يؤدي إلى دمج مصلحةِ كلٍّ منهما في قالب واحد.

كما أكد الطراونة (٢٠٠٠) أنّ التدّريب مسئول عن استمرار صلاحية هؤلاء العاملين وتنميتهم المستمرة، وأن التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم هذا اليوم، والدور الذي يلعبه الأردن للإفادة من هذا التقدم، ومواكبته يحتم إعداد الكوادر التربوية عن طريق التدريب على استعمال هذه التكنولوجيا.

ويذكر زايد (١٩٩٠) أن برامج التدريب خير وسيلة تعينُ المعلّم على تحملِ المسئولية والوصولِ به إلى أقصى درجاتِ الكفايةِ في أداء عمله، فالتدريبُ نوع من التنظيم والتوجيه والتعاون، والمتابعة يهدف إلى النمو المهني للمعلم في مجموعة التطورات من الأساليب

السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلماً من غيره، في أدائه لمهنته من حيث تطوره الأكاديمي وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة.

ويشير ميالاريه (١٩٩٩) إلى أنّ فعالية المعلّم تقاس بمقدار تمكنه من نقل المعرفة العلمية المحايدة، لدفع وإنجاح جميع التلاميذ، وبشكل متكافئ على طول السلم التعليمي، ويتم ذلك من خلال الإعداد الأكاديمي، والتربوي؛ لأنهما حلقتا التربية المتجهة نحو المستقبل؛ لكي يصبح قادراً على أن يمارس دوره الصحيح بين التلاميذ، وبين العلوم والمعارف.

ويرى خطاب (١٩٩٢) أنّ التدريب يقوم على أسس ومقومات عدة منها:

- أن يرتكز التدريب على إطار ونموذج نظري له جذوره من الحقائق التجريبية
- وضوح أهداف برامج التدريب وواقعيتها
- أن يلبي التدريب حاجات تدريبية حقيقية
- استمرارية عملية التدريب
- أن يستثمر التدريب معطيات التقنيات التربوية
- أن يعتمد التدريب على وسائل متعددة لتحقيق أهدافه

ويؤكد غنيمة (١٩٩٨) أن سياسة الإعداد، والتدريب معاً هي عملية متكاملة طابعها الاستمرار والديمومة، وهدفها خلق معلم بكفاءة تمكنه من ممارسة مهنته بنجاح، وحيث يعدّ الواقع الحالي لإعداد المعلم قاصراً عن الوفاء بحاجات المعلم في مجتمع متفجر بالمعرفة، متسارع في التغير، فأصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرق، وأساليب التقويم.

وأشار الطعاني (١٩٩٩) إلى أن نجاح عملية التدريب تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة تعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية، كونها الخطوة أو العملية التي يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات عملية محددة، أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل، وتحسين الأداء الحالي، والمستقبلي للعاملين في المنظمات .

ويبين درة (المشار إليه في الطراونة، ٢٠٠٠) ثلاث طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية.

١- مدخل تحليل المنظمة (Organizational Analysis)

ويتضمن دراسة المنظمة ككل من حيث ما يلي:

أ- أهداف المنظمة

ب- موارد المنظمة، وأساليب العمل، والإنتاج

ج- تحليل الهيكل التنظيمي، و سياسات المنظمة، والقوانين والأنظمة

د- دراسة وتحليلها القوى العاملة

هـ- تحليل مؤشرات الكفاءة

٢- مدخل تحليل الوظيفة (Job Analysis)

ويتم ذلك من خلال دراسة وصف الوظيفة ومواصفاتها، وهنا تجرى مقارنة وصف الوظيفة، واستنباط أهم المعارف والمهارات، والقدرات والصفات التي تنقص شاغلي الوظائف.

٣- تحليل الفرد (Individual Analysis)

نحاول أن نقيس أداء العامل في وظيفته وتحديد المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لتطوير أدائه، وينصب التحليل هنا على العامل، وليس على الوظيفة.

ويعرفها كوفمان (Kufman,1987) بأن الاحتياجات التدريبية هي الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة، أو المرغوب فيها.

ومن وجهة نظر درويش (١٩٨٨) الاحتياجات التدريبية أنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله لائقاً لشغل وظيفة، وأداء اختصاصات، والقيام بواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية.

في حين يعرف درة (١٩٩١) الاحتياجات التدريبية مشيراً إلى وجود نقص، أو تناقص بين وضعين، وفي إطار تنمية القوى البشرية فإنها تعني، وجود فجوة بين أداءين في وظيفة ما، أداء واقعي، وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات، أو اتجاهات الفرد .

ويعرف الشلول (١٩٩٩) الاحتياجات التدريبية بأنها الفجوة الحاصلة بين المعارف والاتجاهات التي يتطلبها العمل والمعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يمتلكها الفرد.

ومما تقدم يمكن أنْ نستنتج أَنّ هناك تعريفات كثيرة لمفهوم الاحتياجات التدريبية تعكس اتجاهات متعددة حولها، فيذهب بعض الباحثين، والمتخصصين إلى أنها المجالات التي ترغب المنظمة في أن يشملها التدريب، لسد العجز في القوى العاملة فيها، أو لرفع كفاءة العاملين، ومن وجهة نظر آخرين فإن الاحتياجات التدريبية تدل على مشكلات محددة يراد حلها عن طريق تدريب أفراد التنظيم.

و يمكن أن نستنتج أن الاحتياجات التدريبية هي: معلومات، ومهارات، واتجاهات، وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها وتنميتها لدى المتدرب، إما بسبب فرضيات، أو تجديدات، أو لمقابلة نواحي تطوير، أو تغيرات مطلوبة.

وخلاصة القول فإن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة تعدّ الخطوة الأولى والأساسية، والعمود الفقري لسلسلة الحلقات المترابطة، والتي تكون في مجموعها العملية التدريبية، وهي الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعَّال لتحقيق الكفاءة، وحسن أداء أفراد المؤسسة، وإكسابهم المعلومات، والمهارات، وتحسين اتجاهاتهم .

أجرى مرعي (١٩٨١) دراسة تهدف إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلم المدرسة الابتدائية، في الأردن، في ضوء تحليل النظم، وتقدير مدى ضرورة هذه الكفايات، ودرجة ممارستهم لها، وحاجتهم إلى التدريب عليها، وتوصلت الدراسة إلى أن أهمّ الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الأردن هي : - كفايات التخطيط للتعلم، وكفايات بنية المعرفة بالمادة الدراسية أثناء عملية التعلم، وكفايات اختيار الأنشطة وتنظيمها، وكفايات اختيار الأمثلة، وكفايات التقويم.

وقام الربضي (١٩٨٥) بدراسة عنوانها الحاجات الوظيفية لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد حاجات المعلمين الملحة في المرحلتين المذكورتين للتدريب، وخلص الباحث إلى أن التخصص، والخبرة لهما أثرٌ في تقدير حاجات المعلمين في مجال مشكلات التلاميذ، والبيئة المادية والاجتماعية، والإعداد العلمي والمسلكي، وإدارة الصف، وتوجيه المتعلم.

وتوصل خطاب (١٩٩٢) في دراسة قام بها حول تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين

في دولة الإمارات العربية، إلى ضرورة التركيز على كفايات تتعلق بمواكبة المستجدات في المادة العلمية، وإتقان مضمون المادة العملية، وتعديل السلوك، وتحديد الأساليب، والأنشطة، والوسائل المناسبة، واستشارة دافعية التلاميذ، واستخدام التعزيز.

وأجرى علي (١٩٩٣) دراسة بعنوان الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- إن درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا متدنية نسبياً أما درجة أهميتها لهم فكانت عالية نسبياً ، وقد كانت درجة ممارسة أي كفاية تعليمية أقل من درجة أهميتها دون استثناء.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة، والأهمية لجميع الكفايات التعليمية.

- هناك أثر لمتغير الجنس في عشر حاجات تدريبية وتوزعت على النحو التالي:

أربع حاجات تدريبية ضمن مجال التخطيط للتعليم؛

أربع حاجات تدريبية ضمن مجال أساليب التعليم؛

حاجتان تدريبيتان ضمن مجال الوسائل التعليمية، وكانت هذه الحاجات للذكور.

وقام الشلالفة (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى كما يراها المعلمون المتدربون، والمشرفون المدربون حيث تركزت حاجات المعلمين التدريبية على الإدارة الصفية، والتخطيط، والمنهاج، ومهارات الاتصال، والقياس والتقويم، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، أما الحاجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين فهي: التخطيط، ومهارات الاتصال، وأساليب التدريس والقياس والتقويم، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، والإدارة الصفية.

وأجرى القاعود (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في محافظة إربد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن معلمي التربية الفنية أجابوا عن حاجتهم للتدريب على جميع مجالات الاستبانة الثمانية وكان ترتيب المجالات على النحو التالي:-

١- تنفيذ المهارات الأدائية، وإستراتيجيات تنفيذ الخطة التعليمية

٢- التخطيط

٣- ديمقراطية التعليم

٤- التعامل مع المادة الدراسية

٥- إدارة الصف، والتعامل مع المشكلات الصفية

٦- المعرفة الصفية

٧- التقويم

٨- تعزيز التعليم

وقد قام القطاونة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة أهمية الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية، ومعرفة درجة ممارستهم لهذه الكفايات، وكان من أهم نتائج الدراسة:-

- حصلت جميع الكفايات على تقديرات مرتفعة مما يعني أنها مهمة لدرجة كبيرة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة أهمية الكفايات التدريسية ودرجة الممارسة في المجالات التالية:-

١- التخطيط للتدريس

٢- الوسائل، والأساليب، والأنشطة

٣- إدارة الصف

٤- التقويم

ودراسة تروفاتو و آخرين (Trovato & others , 1992) والتي هدفت إلى بحث فعالية معلمي الصفوف العادية بوصفهم وسطاء في إحداث التغييرات السلوكية على مجموعة الإجراءات والممارسات في الصفوف العادية، وكشفت النتائج التي تم التوصل إليها بعد

تطبيقها على (٥٩) من طلبة الصفين الأول، والثاني الذين تم توزيعهم على مجموعتين، واحدة للتجريب، والثانية للضبط إلا أن التغير السلوكي داخل الصف كان أكبر بكثير بالنسبة لمجموعة التجربت منه بالنسبة لمجموعة الضبط.

أما دراسة تروت (Trout, 1989) وعنوانها تقدير حاجات معلمي المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالخبرة التعليمية في الصفوف الابتدائية، وهدفت إلى تحليل الحاجات المقدرة لمعلمي المدارس الحكومية في صفوف المرحلة الابتدائية، وعلاقة كل من المؤهل، وسنوات الخبرة في تقدير الاحتياجات، وكان من أهم نتائجها أن هذه الاحتياجات تنحصر في تحسين التدريس، والتفاعل الصفي، وإدارة الصف، واختيار المواد التعليمية .

وهدفت دراسة سيجر(Seger,1996) إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، ومديري المدارس في إحدى المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً و (١٠) مديري مدارس. وتوصلت إلى النتائج التالية:

- إن الحاجات التدريبية تتمثل في بناء برنامج خاص لمعلمي المدارس المتوسطة على جوانب وخبرات عملية للمستوى المتوسط.
- عقد دورات تدريبية تتعلق بأساليب التعليم .

أهمية الدِّراسة

يسعى الأردن كباقي دول العالم بخطىً حثيثة لتطوير الأداء التربوي، وتحسين جوانبه النوعية في المراحل الدراسية كافة، وكانت برامج التدريب من البرامج المهمة في خطة وزارة التربية والتعليم لرفع كفاءة المعلمين، والتي يمكنهم من تحقيق الإصلاح المنشود، وهنا لابد من التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال هذه البرامج، والتي يمكن أن تترجم أهمية هذه الدراسة إلى مايلي:-

١– جاءت استجابة لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧ والذي دعا إلى تطوير برامج التدريب.

٢– إن هذه الدراسة تلقي الضوء على الاحتياجات التدريبية من حيثُ أهميتها للمعلمين مما يمكن القائمين على تصميمم البرامج التدريبية التعرف عليها، وتصميم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية.

مشكلة الدراسة

نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلمون؛ لتحقيق الأهداف التعليمية، وإعداد النشء الإعداد الجيد، وحاجته الدائمة إلى التدريب المستمر، فإن مشكلة الدراسة تكمن في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ وذلك من أجل إتاحة الفرصة لوضع الخطط اللازمة للارتقاء بمستوى أدائهم نحو الأفضل، مما يؤدي إلى تجويد التعليم، ورفع الكفاية الإنتاجية للنظام التربوي. وقد بينت دراسة الشلالفة (١٩٩٥)، ودراسة القاعود (١٩٩٨) وجود حاجات تدريبية ملحة للمعلمين في مجالات مختلفة ، وكذلك أكدت دراسة كل من تروت (Traut, ١٩٨٩)، ودراسة سيجر (Seger,1996) وجود حاجات تدريبية لمعلمي صفوف المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، وأوصت هذه الدراسات بعقد دورات تدريبية تتعلق بأساليب التعليم. وبذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة في مسح الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الاغوار الجنوبية من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس في مهام وكفايات المعلم كافة، بهدف تلبيتها وتحسين العملية التربوية، خصوصاً وأن منطقة الأغوار الجنوبية تعدّ من المناطق الطاردة، وبالتالي فإن من يُعين في هذه المنطقة من معلمين لا يستقر طويلاً ، وبالتالي تصبح الحاجة إلى التدريب مستمرة.

أهداف الدارسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء، بمعنى آخر فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الحاجات التدريبية للمعلمين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى متغيرات (الوظيفة، والمؤهل، والخبرة) والتفاعل بينها(معلم ، ومشرف، ومدير)؟

التعريفات الإجرائية

- **المؤهل الأكاديمي** : هو الدرجة العلمية التي حصل عليها المعلم.
- **الخبرة التعليمية** : هي عدد السنوات التي قضاها المعلم في التدريس.

- **الحاجة التدريبية** : هي درجة التدريب لكل كفاية من الكفايات التعليمية التي يشعر المعلم، أو المدير، أو المشرف التربوي بأن المعلم في حاجة إلى التدريب عليها.

- **التدريب أثناء الخدمة**: هو البرنامج المخطط له والمنظم، والذي يمكن المعلم المشارك فيه من النمو في المهنة التعليمية، والحصول على خبرات ثقافية ومسلكية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية.

متغيرات الدراسة

١ – المتغيرات المستقلة

أ- المؤهل العلمي، وله مستويان، هما:

- بكالوريوس فأقل

- دبلوم عالٍ فأكثر

ب- سنوات الخبرة التعليمية، ولها ثلاثة مستويات، هي:

- أقل من سنة - ٤ سنوات

- من ٥ سنوات إلى ٩ سنوات

- ١٠ سنوات فأكثر

جـ- الوظيفة، ولها ثلاثة مستويات، هي:

- معلم

- مدير

- مشرف تربوي

٢- المتغير التابع : الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس.

الطريقة و الإجراءات

مجتمع الدراسة :-

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي، ومعلمات مدارس تربية لواء الأغوار الجنوبية والبالغ عددهم (٤٢٨) معلمٍ ومعلمةٍ، بالإضافة إلى مديري، ومديرات المدارس، والبالغ عددهم (٢٥) مديراً ومديرةً.

وشملت كذلك المشرفين التربويين التابعين لمديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية، والبالغ عددهم (١٠) مشرفين، وتم حصر أعداد مجتمع الدراسة من التقرير الإحصائي الصادر عن قسم التخطيط في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م حسب متغير الوظيفة.

مجتمع الدراسة / الوظيفة	العدد
المعلمون	٤٢٨
المشرفون التربويون	١٠
المديرون	٢٥
المجموع	٤٦٣

عينة الدراسة :-

تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة ، ومن (٢٠) مديراً ومديرة، بمعنى أن نسبة عينة المعلمين (١٦٪)، ونسبة عينة المديرين بلغت (٨٠٪) واختيروا عن طريق العينة العشوائية، وبلغت نسبة عينة المشرفين (١٠٠٪) كما تظهر في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة

الوظيفة	العدد
المعلمون	٧٠
المديرون	٢٠
المشرفون التربويون	١٠
المجموع	١٠٠

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل، والخبرة، والوظيفية (معلم، مدير، مشرف تربوي).

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة والوظيفة (معلم، ومدير، ومشرف تربوي).

	المعلمون				المديرون				المشرفون			
الخبرة والوظيفة والمؤهل الأكاديمي	اقل من ١-٤	٥-٩	١٠ فاكثر	مجموع المعلمين	أقل من ١-٤	٥-٩	١٠ فاكثر	مجموع المديرين	اقل من ١-٤	٥-٩	١٠ فاكثر	مجموع المشرفين
بكالوريوس فأقل	٤٢	١١	٨	٦١	١	٣	٧	١١	–	–	–	–
دبلوم عالٍ فأكثر	٢	٤	٣	٩	٢	٢	٥	٩	٦	٣	١	١٠
المجموع	٤٤	١٥	١١	٧٠	٣	٥	١٢	٢٠	٦	٣	١	١٠

أداة الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة في حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم، ووجهة نظر مديري المدارس، والمشرفين ، قام الباحثون بإعداد استبانة لتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالاعتماد على ما يلي-:

١- دراسة الأدب التربوي المتصل بمهام المعلم وواجباته، والتدريب وأثره.

٢- الدراسات السابقة والدورات ذات العلاقة.

٣- تقرير الزيارة الصفية الإشرافية المقررة من وزارة التربية والتعليم.

٤- الإفادة من آراء المحكمين والمتخصصين التربويين.

وفي ضوء ذلك تم بناء استبانة لقياس الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية، إذ غطت هذه الاستبانة أربعة مجالات، هي:

(التخطيط للتعليم، والأساليب والأنشطة، وإدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، والتقويم) كما صممت الأداة على شكل مقياس خماسي التقدير وفقاً لمقياس ليكرت،

وحسب درجة الاحتياجات التدريبية على النحو الآتي: (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسط، قليلة ، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً(٥،٤،٣،٢،١).

صدق الأداة وثباتها

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الإجراءات التي اتبعت في بنائها وتصميمها؛ إذ عرضت هذه الأداة على مجموعة من المحكمين الممارسين، وكانوا موزعين على النحو الآتي:– اثنان يحملان درجة الدكتوراه، ومشرفان، ومديران ومعلم؛ وقد طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث :

١– انتماؤها إلى المجال الذي تندرج تحته، وتمثيلها لهذا المجال.

٢– مدى ملاءمة صياغتها.

وقد اعتمد الباحثون الفقرات التي وافق عليها (٨٠٪) فأكثر من المحكمين؛ إذ تم بناء على ملاحظاتهم تعديل بعض الفقرات، أو إعادة صياغتها، فأصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (٣٤ فقرة).

ثبات الأداة

لإعطاء صورة عن ثبات الأداة استخرج الباحثون الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test - Retest)؛ إذ جرى تطبيق الأداة على عينة مكونة من ٢٠ معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبعد مضي أسبوعين من تطبيقها أول مرة، أعيد تطبيقها مرة ثانية على العينة نفسها، ثم حُسب معامل الثبات لهذه الأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ ٠,٩٥ وهو مقبول إحصائيا لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحثون بإخراجها بصورتها النهائية، وتمّ إرفاق تعليمات تبين الهدف من الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقراتها. وقام الباحثون بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وجمعت من قبل أحد الباحثين، كما أتيح الوقت المناسب لإجابة المستجيبين، وبعد ذلك قام الباحثون بتحليل البيانات، ومناقشتها، وتفسيرها، والتوصل إلى توصيات مناسبة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية التالية لأغراض الدراسة:

(١) للإجابة عن السؤال الأول " ما الحاجات التدريبية للمعلمين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس ؟ " تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، ولكل فقرة من فقراتها ، وقد عدّ المتوسط الحسابي الذي يمثل معيار الحاجة التدريبية ٣ من ٥ ، وقد عدّت الفقرات (المجالات) التي يقل متوسطها الحسابي عن ٣ ليست بحاجة تدريبية.

(٢) للإجابة عن السؤال الثاني " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى متغيرات (الوظيفة ، والمؤهل، والخبرة) والتفاعل بينها (معلم ، ومشرف، ومدير)،؟ فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في درجة تلك الاحتياجات تعزى إلى الوظيفة، والمؤهل، والخبرة.

اعتمدت الدراسة خمسة محكات لمستويات تقدير الحاجة التدريبية لمعلمي الأغوار الجنوبية.

وكانت المستويات على النحو التالي :

١- الحاجة التدريبية قليلة جداً، وتتراوح المتوسطات الحسابية لها بين ١ < ١,٨

٢- الحاجة التدريبية قليلة، وتتراوح المتوسطات الحسابية لها بين ١,٨ < ٢,٦

٣- الحاجة التدريبية متوسطة، وتتراوح المتوسطات الحسابية لها بين ٢,٦ < ٣,٤

٤- الحاجة التدريبية كبيرة، وتتراوح المتوسطات الحسابية لها بين ٣,٤ < ٤,٢

٥- الحاجة التدريبية كبيرة جدا، وتتراوح المتوسطات الحسابية لها بين ٤,٢ < ٥

في ضوء ما سبق يعرض الباحثون نتائج الدراسة وفق الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولا : النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص على الآتي:ما الحاجات التدريبية للمعلمين، كما يراها المعلمون، والمشرفون التربويون، ومديرو المدارس ؟

بعد إجابة المعلمين، والمشرفين، التربويين، ومديري المدارس على الاستبانة الموجهة إليهم جُمعت البيانات، وحلّلت باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة ضمن كل مجال، ولكل مجال وحده. وقد دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٤) على أن:

تقديرات المعلمين، والمشرفين، ومديري المدارس لمجالات الاستبانة قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٣) لمجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، و (٣,٥٣) لمجال التقويم .

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة لمجالات الاستبانة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ	٣,٦٣	٠,١٥
٢	الأساليب والأنشطة	٣,٦١	٠,١٠
٣	التخطيط للتعليم	٣,٦١	٠,١١
٤	التقويم	٣,٥٣	٠,١١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن مجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ جاء في المرتبة الأولى من حيث الحاجة التدريبية ، ومن ثم مجال الأساليب والأنشطة. وجاء في المرتبة الثالثة مجال التخطيط للتعليم . وجاء مجال التقويم في المرتبة الرابعة. أظهرت النتائج أن جميع المجالات قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٦٣ ؛ ٣,٥٣)؛ وأن هذه المتوسطات تشير إلى أن الاحتياجات التدريبية التي اشتملت عليها هذه الدراسة بمجالاتها إنما تشكل احتياجات حقيقية للمعلمين، وهي تقابل درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي. ويرى الباحثون أن السبب في ذلك يُعزى إلى ما صدر من توصيات عن مؤتمر التطوير التربوي الذي عُقد بعمان ١٩٨٧ والذي كان من أبرز توصياته الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، والتي تشمل جميع مدخلات العملية التربوية. وهذا يستدعي عقد دورات تدريبية في جميع المجالات (إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم، والتقويم). إضافة إلى ذلك فإن منطقة الأغوار

الجنوبية التي طبقت عليها الدراسة تعدّ من المناطق النائية، مما يترتب عليه تعيين معلمين جدد، وهذا يستدعي عقد دورات تدريبية مستمرة لهم في جميع المجالات.

أما من حيث ترتيب الفقرات ضمن كل مجال حسب أولوياتها، كما يراها أفراد عينة الدراسة (انظر الجدول رقم ٥) فكانت على النحو التالي:

أ- مجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ:

تم استخراج المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ (انظر الجدول رقم٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لفقرات مجال إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ

الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢١	التعامل مع الطلبة ذوي المهارات الإبداعية	٣,٨٠	١,٠٥
٢	٢٤	تشجيع الطلبة على المشاركة في اتخاذ القرارات	٣,٧٧	٠,٩٨
٣	١٨	تنمية ثقة التلميذ بنفسه	٣,٧٢	١,٠٢٠
٤	٢٥	مساعدة الطلبة في زيادة قدرتهم على حل المشكلات التي تعترضهم	٣,٧٠	٠,٩٤٢
٥	٢٣	القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة التي تحتاج إلى تدخل بسيط	٣,٦٦	١,٠٠
٦	٢٢	تنمية الروح القيادية للطلبة	٣,٦٦	٠,٩١
٧	١٧	القدرة على حفظ النظام في الصف	٣,٦٦	١,١٠
٨	١٩	استغلال الأحداث لتهيئة اذهان الطلبة	٣,٦٤	٠,٩٨
٩	٢٠	التعامل مع الطلبة بطريقة ديمقراطية	٣,٥٦	١,٠٤

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (٢١) "التعامل مع الطلبة ذوي المهارات الإبداعية" قد حصلت على أعلى متوسط (٣,٨٠). كما حصلت الفقرة رقم (٢٤) "تشجيع الطلبة على المشاركة في اتخاذ القرارات" على متوسط حسابي (٣,٧٧)، كما حصلت الفقرة رقم (٢٠)" التعامل مع الطلبة بطريقة ديمقراطية" على أقل المتوسطات حيث حصلت على متوسط (٣,٥٦). وبصورة إجمالية كانت جميع الفقرات تشكل احتياجاً تدريبياً بدرجة كبيرة؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أهمية إدارة الصف، وحفظ النظام في العملية التعليمية التعلمية، وهذا مما يؤكد أن المعلمين تنقصهم المهارة في إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ. وبذلك تكون نتائج هذه الدراسة منسجمة مع دراسة الربضي (١٩٨٥) والشلالفة (١٩٩٥) والقاعود (١٩٩٨) ودراسة القطاونة (٢٠٠٠)، ودراسة تروت (١٩٨٩) حيث ركزت على ضرورة امتلاك المعلمين المهارات الأساسية في إدارة الصف.

ب - مجال الأساليب والأنشطة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني، كما هو مبين في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة حسب تقديرات المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس لفقرات مجال الأساليب والأنشطة

الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٢	استخدام طرح الأسئلة بفاعلية	٣,٧٨	١,٠٤
٢	١٣	تشويق الطلبة لموضوع الدرس	٣,٧٤	١,٠٠
٣	١١	استخدام أسلوب التعزيز بفاعلية	٣,٧٠	٠,٩٦
٤	١٠	القدرة على استخدام أساليب تعليمية حديثة	٣,٥٧	١,٠٥
٥	١٤	تقبل إسهامات الطلبة ودعمها	٣,٥٧	٠,٩٨
٦	٩	القدرة على استخدام الوسيلة التعليمية بشكل فاعل	٣,٥٥	١,٠٣
٧	١٥	الانتقال من المحسوس إلى المجرد	٣,٥٠	١,٠٢
٨	١٦	تنظيم أنشطة تعليمية للطلبة	٣,٤٦	١,١٢

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (١٢) "استخدام طرح الأسئلة بفاعلية" حصلت على أعلى متوسط (٣,٧٨)، كما حصلت الفقرة رقم(١٣) "تشويق الطلبة لموضوع الدرس" على متوسط (٣,٧٤) ، أما الفقرة رقم (١١) "استخدام أسلوب التعزيز بفاعلية" فقد حصلت على متوسط (٣,٧٠). أما باقي الفقرات فكانت متوسطاتها الحسابية متقاربة، جميع فقرات هذا المجال تمثل احتياجاً تدريبياً بدرجة كبيرة للمعلمين، مما يستوجب تصميم برامج تدريبية للمعلمين تكسبهم الأساليب الحديثة، مثل: أسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب العصف الذهني، وأسلوب الأسئلة السابرة، والحوار والمناقشة، وكذلك كيفية تنظيم الأنشطة الصفية. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشلالفة

(١٩٩٥) والتي كان من أهم نتائجها اكتساب المعلمين أساليب التدريس، ودراسة القطاونة (٢٠٠٠) حيث أظهرت نتائجها حاجة المعلمين لامتلاك مهارة الأساليب والأنشطة، واحتياجهم للتدرب عليها، ودراسة سيجر (Seger,1996) حيث أكدت عقد دورات تدريبية للمعلمين حول أساليب التدريس.

ج – مجال التخطيط للتعليم :

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط للتعليم، كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة حسب تقديرات المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس لفقرات مجال التخطيط

الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	صياغة الأهداف التعليمية بشكل جيد	٣,٧٨	٠,٩٥
٢	٧	ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف، والوسائل، والتقويم	٣,٧٠	١,٠٢
٣	٢	إعداد الخطة الفصلية، وتحليل المحتوى للمادة الدراسية	٣,٦٨	٠,٩٤
٤	٤	مراعاة التسلسل عند عرض المادة الدراسية	٣,٦٨	٠,٩٤
٥	٥	تنويع مستويات الأهداف التعليمية	٣,٥٤	٠,٨٧
٦	٦	إعداد خطط فصلية يومية قابلة للتعديل	٣,٥٠	٠,٩٨
٧	٣	إعداد الخطط العلاجية والإثرائية لذوي الحاجات الخاصة	٣,٤٨	١,٢٢
٨	٨	مراعاة الخطة الفصلية لحاجات وميول الطلبة	٣,٤٨	١,٠٩

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هذا المجال قد حاز على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,٧٨) كحدًّ أعلى للفقرة "صياغة الأهداف التعّليمية بشكل جيد"، و(٣,٤٨) كحد أدنى للفقرتين "مراعاة الخطة الفصلية لحاجات وميول الطلبة" و "إعداد الخطط العلاجية الإثرائية لذوي الحاجات الخاصة". أما باقي الفقرات، فقد كانت متوسطاتها الحسابية متقاربة. وبصورة إجمالية فإن جميع الفقرات في هذا المجال تمثل احتياجاً تدريبياً بدرجة كبيرة عند المعلمين للتدرب على إعداد خطط دراسية مترابطة العناصر، وإعداد خطط فصلية لتنظيم تعلّم المحتوى الدراسي للمواد، وتصنيف أهداف الدرس وفق المجال المعرفي، والانفعالي، والحركي. مما يؤكد أهمية التخطيط، وضرورة إتقانه. وجاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع دراسة مرعي (١٩٨١)، ودراسة على (١٩٩٣)، والشلالفة (١٩٩٥).

د - التقويم

وقد تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقره حسب تقديرات المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس لفقرات مجال التقويم.

الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٤	امتلاك مهارة تحليل نتائج الاختبارات	٣,٧٧	١,١٦
٢	٣٣	القدرة على بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة	٣,٦٢	١,٢٢
٣	٢٦	استخدام التقويم المرحلي	٣,٥٥	٠,٩٥
٤	٢٧	توظيف نتائج الاختبارات في تحسين تعليم الطلبة	٣,٥١	١,٠٠
٥	٢٨	تدريب الطلبة على تقويم تعلمهم تقويماً ذاتياً	٣,٥١	١,١٦
٦	٢٩	استخدام التقويم الختامي	٣,٤٦	١,٠٩
٧	٣٠	تنويع أساليب التقويم وفقاً لتنوع الأهداف	٣,٤٦	١,١٠
٨	٣١	القدرة على إجراء التقويم التطويري	٣,٤٢	١,٠٤
٩	٣٢	إعداد الاختبارات التشخيصية قبل التعلم وبعده	٣,٤١	١,٠٦

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفقرة (٣٤) "امتلاك مهارة تحليل نتائج الاختبارات" قد حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٧)؛ كما حصلت الفقرة رقم (٣٣) "القدرة على بناء الاختبارات بأنواعها المختلفة" على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٢) وحصلت الفقرة رقم (٣٢) "إعداد الاختبارات الشخصية قبل التعلم وبعده" على أقل متوسط حسابي (٣,٤١). أما باقي الفقرات فقد كانت متوسطاتها الحسابيه متقاربة. وبصورة عامة فإن جميع فقرات هذا المجال تشكل احتياجاً تدريبياً بدرجة كبيرة للمعلمين. وهذا يؤكد ضرورة عقد برامج تدريبية للمعلمين تتعلق بمهارة تحليل نتائج الاختبارات، وتوظيف نتائج تحليل الاختبارات في تحسين تعلم الطلبة، وكذلك كيفية إعداد الاختبارات التشخيصية. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع دراسة القاعود (١٩٩٨)، والقطاونة (٢٠٠٠).

ثالثاً : النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني والذي ينص على الآتي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى متغيرات (الوظيفة، والمؤهل ، والخبرة) والتفاعل بينها (معلم ، ومشرف ، ومدير) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي، كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الخبرة، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وتفاعلها مع الأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	٢١٧,٩٦٦	٢	١٠٨,٩٨٣	٠,٢٣١	٠,٧٩٥
الوظيفة	١٥٣٤,٩١٠	٢	٧٧٦,٤٥٥	١,٦٢٤	٠,٢٠٣
المؤهل	٥٤,٠٣١	١	٥٤,٠٣١	٠,١١٤	٠,٧٣٦
الخبرة× الوظيفة× المؤهل	٢٢١٥,٥٥٧	٥	٤٤٣,١١١	٠,٩٣٨	٠,٤٦١

تشير النتائج الواردة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تُعزى إلى الخبرة، أو الوظيفة، أو المؤهل، أو إلى تفاعل الخبرة مع الوظيفة، ومع المؤهل

(معلم، ومشرف، ومدير) مما يستوجب تصميم برامج تدريبية للمعلمين.تشمل جميع المعلمين بغض النظر عن الخبرة، والمؤهل، والوظيفة. وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة علي (١٩٩٣) في هذا الشأن.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

١- عقد مزيد من الدورات التدريبية للمعلمين في المجالات الآتية : إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم، والتقويم)

٢- تشخيص وتحليل الحاجات التدريبة لكل من المعلمين، والمشرفين، والمديرين.

٣- تقديم الحوافز المادية للمتميزين في البرامج التدريبية؛ لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التدريب.

٤- إجراء دراسة مماثلة على متغيرات مختلفة، وفي بيئات مختلفة

٥- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية في كليات العلوم التربوية في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للعاملين فيها.

٦- ضرورة أخذ رغبة المعلم في المادة التدريبية المراد التدريب عليها.

٧- مشاركة المعلمين في البرامج التدريبية؛ لأن هذه المشاركة تخلق التنافس بينهم، وينعكس بالتالي على مدى تفعيلهم للمادة التدريبية التي درُبوا عليها.

المراجع

حطاب، حسن وسوس، بادع .(١٩٩٢). **بناء برنامج لتدريب مديري المدارس الثانوية في ضوء حاجاتهم من التدريب**. بغداد: وزارة التربية والتعليم، معهد التدريب والتطوير التربوي.

خطاب، محمد صالح .(١٩٩٢). **تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الإمارات العربية** . العين، دولة الإمارات العربية المتحدة: جامعة الإمارات العربية، مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية.

الخطيب ، أحمد .(١٩٨٩). منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها (الرياض – المملكة العربية السعودية). **التربية**، العدد (٨٩)، ٨٤-٩٢

درة، عبد الباري .(١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية إطار نظري ومقترحات للتطوير. **رسالة المعلم** (**وزارة التربية والتعليم،عمّان، الأردن**)، **٣٢**(٢١).

درويش، عبد الكريم . (١٩٨٨) . التدريب منظور علمي وعملي. **المجلة العربية للتدريب**، **١**(٢)، ١١-٢١

ربضي، يوسف مفضي. (١٩٨٥). **الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية العليا والإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

زايد، نبيل . (١٩٩٠). **النمو الشخصي والمهني للمعلم**. القاهرة: دار المعارف.

الشلول ، سليمان .(١٩٩٩). **الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك.

الشلالفة، محمود نمر .(١٩٩٥). **الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون والمديرون في تربية عمان الكبرى الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

الطراونة، إخليف . (٢٠٠٠). تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك ، **مؤتة للبحوث والدراسات**، **١٥**(٣)، ١١-٣٤.

الطعاني ، حسن . (١٩٩٩) . دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة. **مجلة مركز البحوث التربوية** (قطر) العدد الخامس عشر. السنة الثامنة، ص ص ١٠٧–١٣٠.

علي ، إبراهيم .(١٩٩٣). **الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

غنيمة، محمد متولي. (١٩٩٨) . **سياسة وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية** : (الطبعة الثانية) ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

القاعود، رياض . (١٩٩٨). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القطاونة، سامي .(٢٠٠٠). **الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة ، الكرك، الأردن.

مديرية تربية لواء الاغوار الجنوبية .(٢٠٠٠). **دليل التدريب الخطة التدريبية للمعلمين (٢٠٠٠–٢٠٠٥)**. الكرك، الأردن: مديرية تربية الأغوار الجنوبية.

مرعي، توفيق احمد .(١٩٨١). **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل واقتراح برامج لتطويرها**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة، جمهورية مصر العربية

ميالاريه، غاستون. (١٩٩٩)، **إعداد المعلمين** (الطبعة الثانية). بيروت: منشورات عويدات.

النوري، عبد الغني . (١٩٩٧) . **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية** (الطبعة الأولى). الدوحة، دولة قطر: دار الثقافة

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٤). مركز التدريب التربوي. **رسالة المعلم** (وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن)، ٣٥ (٢)، ١١٢ - ١٤٣

ياغي ، محمد عبد الفتاح . (١٩٨٦) . **التدريب بين النظرية والتطبيق**. الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود.

Kaufman , R, (1987, October). Needs assessments primer. **Training and Development Journal,41**(10), 78-83.

Seger , M . (1996) A study of special preparation and training needs of middle school teacher. **Dissertation Abstracts International, 56** (11), 4235 - A.

Trovato , J., et al. (1992). Teachers in regular classroom : An applied setting for successful behavior programming **Psychology in the School, 29** (1), 52-61. (ERIC Document Reproduction Service Number EJ 442619).

Trout , N.G. (1982) . A study of the perceived needs of elementary teacher in relation to grade level educational experience and teaching experience. **Dissertation Abstracts International, 44** (1), P 145 -A

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري

إعـــــداد

د. عبدالباقي عبدالمنعم أبوزيد
اختصاصي بإدارة المناهج
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

د. محمد سعد محمد
اختصاصي بإدارة المناهج (سابقاً)
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

163
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري

إعـــداد

د. عبدالباقي عبدالمنعم أبوزيد
اختصاصي بإدارة المناهج
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

د. محمد سعد محمد
اختصاصي بإدارة المناهج (سابقاً)
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد كفايات التقويم اللازمة، لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وإعداد برنامج تدريبي مقترح لتنميتها. وفي سبيل ذلك أعد الباحثان:

(أ) قائمة بكفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم التجاري، واشتملت صورتها النهائية على ثلاث كفايات رئيسة هي: **كفاية التخطيط للتقويم**، ويتبعها ثلاث كفايات فرعية، **وكفاية إعداد أدوات التقويم وتقويمها**، ويتبعها ست كفايات فرعية، **وكفاية تحليل نتائج التقويم وتفسيرها، وتوظيفها**، ويتبعها ثلاث كفايات فرعية .

(ب) اختباراً تحصيلياً مكوناً من ٧٩ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تقيس المستويات المعرفية الثلاثة الأولى عند (بلوم)، وخصص للكفاية الأولى ١٧سؤالاً، وللكفاية الثانية ٣٦ سؤالاً، وللكفاية الثالثة ٢٦ سؤالاً، وللتوصل إلى ثباته، تم تطبيقه على ٢٥ معلماً من معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وبلغ معامل ثباته وفقاً لطريقة التجزئة النصفية ٧٤,.

(ج) برنامجاً تدريبياً مكوناً من العناصر التالية: الكفايات الرئيسة والفرعية للبرنامج، وأهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج (معارف، ومهارات التدريب)، وطرق التدريب ووسائله وأنشطته، والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج، والتي قدرت بسبع وستين ساعة، منها خمس وعشرون ساعة للجانب النظري، واثنتان وأربعون ساعة للجانب العملي. ولقد تم إعداد الأدوات السابقة وفق الخطوات العلمية المتعارف عليها. وللتوصل إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح أوصى الباحثان بتطبيقه على معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وذلك بالتعاون بين الجهات المعنية بالوزارة، مثل: إدارة المناهج ، وإدارة التدريب، وإدارة التعليم، وإدارات مدارس التعليم التجاري، حيث يتطلب ذلك مخصصات مالية، ومواد، وتجهيزات متنوعة،وتفريغ المعلمين من المدارس ٠٠٠٠٠ إلخ.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٩/٢٥م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١/١٥م

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

A Suggested Training Program for Developing Evaluation Competencies for Commercial Education Teachers

Dr. Abdelbaky Abozaid
Curriculum Specialist
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

Dr. Mohammed Saad
ex. Curriculum Specialist
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

Abstract

This study aimed at identifying the evaluation competencies of commercial secondary school teachers as well as identifying a suggested training program to developing these competencies. To achieve these objectives, the researchers have prepared:

A) A list of evaluation competencies that the commercial subject matter teachers should possess. The list, in its final form, has included three main competencies: the competency of planning for evaluation which was subdivided into three sub-competencies; the competency of organizing and assessing the evaluation instruments which was subdivided into six sub-competencies; and finally the competency of analyzing, interpreting and exploiting the evaluation results which was subdivided into three sub-competencies.

B) An achievement test composed of 79 multiple choice questions. The test was designed to measure Bloom's first three cognitive levels. 17 questions were allocated for the first competency, 36 for the second, and 26 for the third. The test was administered to 25 commercial subject matter teachers for assessing its reliability and was estimated to be 0.74 according to the split-half method.

C) A training program composed of the following: the main and sub-competencies, program objectives, content, training methods, training tools, tasks and the program time plan. As for the time plan, 67 hours was the time estimated for carrying out the program. 25 hours were given to the theoretical side and 42 hours for the practical one. The researchers, in their attempt to ensure the efficiency of the proposed training program, have recommended that it should be administered to commercial subject teachers in secondary schools. This should be carried out in cooperation with the authorized directorates in the Ministry of Education.

165
المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري

إعـــداد

د. عبدالباقي عبدالمنعم أبوزيد
اختصاصي بإدارة المناهج
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

د. محمد سعد محمد
اختصاصي بإدارة المناهج (سابقاً)
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

المقدمة:

لقد تجلت أهمية المعلم اليوم على نحو لم يسبق له مثيل، ولاشك أنها ستزداد أهميته في القرن الحادي والعشرين، وذلك؛ لأنه يعد طرفاً فاعلاً في مواجهة متطلبات القرن الجديد (اليونسكو،١٩٩٧)، حيث يعد المعلم الكفء الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، والقائد الذي يسير بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة، ويضفي عليها الحيوية، والنشاط، وهو الذي يصنع بيئة التعلم الفعال.

فمهما كانت المناهج والإمكانات من: كتب، وأنشطة، ومعامل، وأبنية، وإرشاد، وتوجيه، فلن يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالمعلم المتمكن من مادته العلمية، ولديه كفايات تدريسية، ودافعية إلى تحقيق أهدافها (المومني، ١٩٩٣؛ مرسي، ١٩٩٧). حيث أكدت الدراسات أن دور المعلم في العملية التربوية يمثل نسبة ٦٠٪، بينما تمثل بقية العناصر الأخرى ٤٠٪ (البزاز، ١٩٨٩) .

ويرى جودنج (Gooding,1982) والدريني (١٩٩٦) أن نجاح المدارس، أو فشلها في تحقيق أهدافها إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها، وما يتوافر لديهم من كفايات، حيث يتحدد من خلالهم نوعية حياة الأمة، ومستقبل أجيالها، ولهذا حث هولمز القيادة السياسية والتعليمية في العشرينات على ضرورة توافر الفهم الجاد، والصحيح لمكانة المعلم في حياة الأمة، وطالب بإحداث إصلاحات جذرية في أساليب إعداد، وتدريب، ومكافأة، وتقويم المعلمين؛ للوفاء بمتطلبات القرن الحادي والعشرين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٣).

وعلى الرغم من مرور عشرات السنين على حديث هولمز، إلا أننا نجد أن التأكيد على

الموضوع ما زال مستمراً، فلقد ورد في تقرير تلاميذه المعروف باسم تقرير مجموعة هولمز قولـهم " إننا لن نوفق في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا، ما لم نطور مستوى المعلمين في تلك المدارس، ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج، أو المواد التعليمية، أوفي توفير قاعات الدرس الفاخرة، أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات ذلك التعليم الرديء. فعلي الرغم من أهمية كل هذه العوامل، إلا أنها ليست بذات تأثير فيما يحصله الطلاب من علم، بل لا يمكن أن نقارنه بعامل آخر، وهو أثر المعلم ودوره. وعلى ذلك، فإن إصلاح التعليم لا يتم إلا من خلال تطوير المدرسين، وإعدادهم، وتدريبهم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (هولمز،١٩٨٧) .

وكذلك نجد أن تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، والتابعة لليونسكو أكـد " أنه يجدر بالمسئولين عن التربية بجميع دول العالم أن يتطرقوا إلى مشكلة جودة التعليم من ثلاثة جوانب أساسية أولها: تحسين كفاءات المعلمين عن طريق اعتماد عدد من السياسـات والتدابير أهمها: أن يمثل إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها شكلاً من أشكال التربية المستديمة؛ لتمكينهم من اكتساب وتحديث كفاءاتهم الأكاديمية، والمهنية على كلا المستويين النظري، والعملي؛ للوفاء بمتطلبات القرن الجديد" (اليونسكو، ١٩٩٧).

ولقد أكدت البحوث، والدراسات، والندوات، والمؤتمرات، التي عقدتها الهيئات، والمنظمات الدولية والعربية، والإقليمية الخاصة بإعداد وتدريب المعلمين أن مسألة إعداد المعلمين، وتدريبهم في الوقت الحاضر، تحتل أولوية خاصة لدى جميع الدول (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨؛ البزاز،١٩٨٩)؛ وذلك للاعتبارات التالية:

- إن قضية إعداد المعلم، وتدريبه، هي قضية التربية نفسها، لأنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة، الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة .

- إن التعليم بحد ذاته، ومهما قيل عن مؤهلات العاملين فيه، ومستوياتهم، يندرج في إطار العمل.

- المهني، وما دام التعليم مهنة، فلا بد من إعداد العاملين فيه في مختلف تخصصاتهم ومستوياتهم، وذلك لأنها تسبق جميع المهن، كما أنها لازمة لها، وهي بذلك تُعَدُّ المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى، ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً، واجتماعياً وأخلاقياً، وفنياً .

- إن التعليم عملية متشابكة ومتداخلة، تؤثر فيها عناصر كثيرة، تتطلب الإعداد الكافي لها سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثنائها.

- إن النظر إلى وظيفة المعلم، ومسئولياته، قد تغير بتغير الحياة المعاصرة، ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفة المعلم مجرد نقل المعلومات، أصبحت الآن تتطلب منه ممارسة القيادة، والبحث والتقصي، وبناء الشخصية السوية، بالإضافة إلى المعارف، والمهارات، المتعلقة بالإرشاد والتوجيه، وفن التدريس.

- إن طبيعة عمل المعلم تواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة، تشكل ضغوطاً عليه، منها ما يتعلق بمطالب المجتمع، وفلسفته، وتقاليده، والطلاب واحتياجاتهم، ومنها ما يتعلق بالسياسة التربوية، ومن ثم عليه مواءمة هذا كله لمصلحة بناء الجيل الجديد .

- إن التوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية، وما يحدث في مجال المعلومات والاتصالات، يتطلب إعداداً شاملاً للمعلم .

- إن التغير الذي حدث في فلسفة التربية وأهدافها، وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها، قد فرض نفسه في ضرورة الإعداد الجيد للمعلم، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثنائها؛ ليضمن لنفسه النجاح في مهنته، وفي تربية حديثة ومطلوبة للجيل الجديد .

- إن من معايير الحكم على مستوى التعليم في أية دولة هو مستوى برامج إعداد المعلم وتدريبه، وما يتبع بشأنها من أساليب وتقنيات، ومدى الاهتمام الذي يوليه له القائمون على إعداده وتدريبه، وتأكيدهم أهمية مهنة التعليم، ومكانة المعلمين، والارتقاء بمستوى إعدادهم وتدريبهم، ولينموا نمواً مهنياً مستمراً في عصر الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي .

ولقد أدرك القائمون على أمور النظام التربوي في البحرين منذ نشأته في بدايات القرن العشرين أهمية التدريب بصفة عامة، وتدريب المعلمين بصفة خاصة، حيث اتبع النظام التربوي إجـراءات متعددة؛ لتدريب المعلمين، منها: إيفاد المعلمين في بعثات خارجية، وتدريب المعلمين محلياً، وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمين قبل الخدمة عام ١٩٦٦م، وافتتاح أول معهد لإعداد المعلمات قبل الخدمة عام ١٩٦٧م، وتأسيس مركز تأهيل المعلمين من حملة الشهادة الثانوية، ورفع مستواهـم الأكاديمي عام ١٩٧٣م، وإلحاق مركز التأهيل بكلية التربية في جامعة البحرين عام ١٩٨١م، وإنشاء أول إدارة خاصة للتدريب في

وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٣م، وإعداد خطة تدريب سنوية منذ عام ١٩٨٨م، وإنشاء مركز أحمد الزياني للتدريب عام ١٩٩٣م، ثم صدور نظام التدريب التربوي في عام ١٩٩٤م (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤).

وتستند فلسفة التدريب التربوي في البحرين إلى مقومات ثلاثة هي: التمهين، والتنمية المهنية المستدامة، ومشاركة المعلم فيها (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً).

وبصورة أكثر تحديداً تشير وثائق وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤) إلى أن الاعتبارات والتوجهات الأساسية التي حكمت حركة التدريب التربوي في البحرين خلال السنوات العشرين الماضية هي على النحو التالي:

١ - التدريب عملية مستمرة:

ويجب أن تبقى كذلك في ضوء عمليات التطور والتغير في العمل التربوي. وهذا يتضح من خلال استمرار تقديم البرامج التدريبية المتلاحقة وكثرة أعداد المتدربين التي التحقت بها.

٢ - ضرورة رفع مستوى المعلم في البحرين بحصوله على درجة علمية جامعية:

ويتم ذلك من خلال نظام البعثات، وفي تعيين المعلمين من حملة الشهادة الجامعية.

٣- ضرورة رفع المستوي الأكاديمي للمعلم:

ويتم ذلك من خلال تركيز المحتوى الأساسي للبرامج التدريبية على رفع مستوى المعلمين في مادة التخصص، كما هو واضح في برامج تدريب المعلمين في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم.

٤- ضرورة رفع المستوي التربوي للمعلم:

وقد اتضح هذا البعد في جميع البرامج التي سبقت البرامج الحالية ، حيث تم التركيز علي أساليب التدريس، والتوجيه، والإرشاد، وإدارة الصفوف، وغير ذلك من الموضوعات التربوية ، مع ملاحظة أن هذه الأبعاد التربوية قدمت بشكل منفصل عن الجانب الأكاديمي، كما أنها تنفذ حالياً بصورة مجزأة في إدارات أخرى، دون تنسيق واضح مع إدارة التدريب.

٥- التوجه نحو تمهين التعليم:

ويبرز ذلك من خلال الإجراءات العديدة في هذا المجال مثل: رفع المستوي الأكاديمي

للمعلمين، والإعداد المسبق قبل ممارسة العمل، وإيفاد طلبة؛ للحصول علي درجة البكالوريوس، والماجستير في مواد التخصص، أو في العلوم التربوية.

٦- إلزامية التدريب:

ارتبط التدريب بمسلتزمات الوظيفة، وممارسة العمل، حيث ربط التدريب والمشاركة فيه بالترقية الوظيفية بعد اجتيازه، كما يتضح من خلال تعرض المعلمين الذين لم يشاركوا في التدريب إلى مساءلة رسمية.

٧- المعلم طرف مشارك في التدريب:

ويتضح ذلك في الخطط التربوية منذ عام ١٩٩٠م، حيث تم التركيز على ضرورة دراسة احتياجات المعلمين، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، إذ إن المهنية تعني حق المعلم في المشاركة في اتخاذ القرار.

٨- التدريب ضرورة لجميع العاملين في العمل التربوي:

فالتدريب لا يقتصر على المعلمين، بل يمتد ليشمل المديرين، والموجهين التربويين، والمرشدين النفسيين، والعاملين في مجال التعليم المهني، والإداريين في الوزارة .

٩- خضوع جميع برامج التدريب إلي عمليات تقويم مستمرة:

ويبدو ذلك في الاهتمام الملحوظ الذي توليه الوزارة في تقييم برامج التدريب؛ للوقوف على مستوياتها، وفعاليتها.

وتعد برامج التدريب أثناء ممارسة المهنة من أبرز برامج الصقل، ورفع كفاءة المعلمين، والتي يجب الاهتمام بها، وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي قدم نقداً لاذعاً للعديد من الممارسات السلبية في مجال التعليم، وأهمها إعداد وتدريب المعلمين غير الكافي، وأنه لا سبيل إلى معالجة ذلك إلا من خلال الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة، ورصد الأموال اللازمة لمعالجة هذه الممارسات، والتي قدرها التقرير بنحو خمسة بلايين دولار خلال عقد من الزمان (أبوزيد، ١٩٩٨) .

كذلك نجد أن المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والأربعين قد خصص توصيته الثالثة لهذا الموضوع، والتي نصت على أن " الإعداد والتدريب خلال ممارسة المهنة حق،

بل فرض على كل العاملين في مجال التربية، وخاصة المعلمين، حتى يمكنهم القيام بدورهم المنشود في ظل ظاهرة العولمة، والتطورات السريعة المتلاحقة، ولا يتأتى لهم ذلك إلا من خلال تجديد معارفهم، ومهاراتهم بشكل مستمر (آفاق تربوية، ١٩٩٦).

وتزداد أهمية هذه البرامج لتطوير كفايات المعلمين في المجتمعات النامية التي تسابق الزمن؛ للاستفادة من مواردها البشرية، واستغلال طاقات أبنائها الكامنة من أجل اللحاق بركب التقدم والحضارة (معاجيني، ١٩٩٦).

ويعتمد نجاح أي برنامج تدريبي من ناحية التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدربين. حيث إن الاحتياجات التدريبية تعنى" الفجوة بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى الأداء الذي يجب أن يكون عليه هذا المستوي "، ومن ثم فهي تُعَدُّ عملية ديناميكية مستمرة (خيري وقريطم، ١٩٦٢)، وذلك لأنها تؤدي إلى تحقيق العديد من الأهداف مثل: المساعدة في تحديد المشكلة والتخطيط لحلها، ومدى استحقاق تنفيذ البرنامج التدريبي من عدمه، (Stufflebean,1985)، مما يؤدي بدوره إلى زيادة الكفاءة، وتحقيق الأداء، وتوفير الوقت، والجهدوالمال، والكشف عن مستوى ونوعية المطلوب تدريبهم (الدوري، ١٩٧٦).

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد تطبيقاً مهماً لمبدأ من مبادئ علم النفس، وهو" أن سلوك الإنسان يهدف إلى إشباع حاجات معينة، وتلك الحاجات يمكن التعرف على بعضها عن طريق تحديد الاحتياجات التدريبية " (رفاع، ١٩٩٣)، ويجنبنا الكثير من المشكلات مثل: تصميم برامج بناءً على احتياجات متصورة، أو أخرى ناقصة، لا تمثل كلياً أو جزئياً واقع المتدربين، وعدم مطابقتها لحاجاتهم وبيئاتهم، وطبيعتهم، وعدم مواكبة هذه البرامج المتصورة لروح العصر الذي تعيشه (حمدان، ١٩٩١؛ Billy,1978) .

وتستلزم عملية إعداد المعلم، وتدريبه، تزويده بالكثير من الكفايات التي يحتاج إليها في عمله، والتي يتم تحديدها بالأسلوب العلمي السليم، حيث تعد عملية التدريس من أكثر العمليات تعقيداً، فهي تتضمن ثلاث كفايات رئيسة هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويتطلب إنجاز كل كفاية منها أن يجيد المعلم القيام بالعديد من الكفايات الفرعية التي تحقق التدريس الفعال .

ويؤكد علماء التربية أن التقويم هو المدخل الأساسي؛ لإصلاح التعليم في أية دولة (أبوحطب،١٩٩٥)؛ حيث يعد التقويم بمثابة الجسر لعبور المسافة بين واقعنا الذي نعيشه، والأهداف التي نتطلع إليها، وهو بهذا يُعَدُّ أداة المربين؛ للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم، إلى ذلك الذي ينبغي أن يكون، وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم، ويستمد أهميته من خطورة إصدار الأحكام في الميدان التربوي؛ لأن آثار القرارات المعتمدة على هذه الأحكام تنعكس إيجاباً أو سلباً على آلاف، بل ملايين الناشئة، وبالتالي على المجتمع ككل (الصائغ وآخرون، ١٩٨١).

ومن أهم أدوار المعلم قيامه بعملية التقويم، ولابد أن يكون ملماً بمفاهيمها، وأسسها، وكفاياتها؛ إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية، من الكفايات الخاصة بالتقويم. (Roder, 1972; Dole, 1973 ؛ مرعي،١٩٨٣؛ كلية التربية بجامعة عين شمس،١٩٨٢؛ جامل ،١٩٩٨؛ أبوسماحة،١٩٩٣)، وكذلك الدراسات التي حددت الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث جاءت الاحتياجات الخاصة بالتقويم، ومفاهيمه، في المرتبة الثالثة، بعد المادة العلمية وأساليب التدريس (Adi, 1986) ، وتشير بعض الدراسات إلى التدني في كفايات المعلمين المتعلقة بأعمال التقويم، وتدني ممارستهم لها بصفة عامة، وأنهم يواجهون صعوبة في تمييز المستويات العقلية التي تقيسها فقرات الأنواع المختلفة من الأسئلة، بالإضافة إلى أنهم بحاجة إلى التدريب على صياغة الأسئلة بالمستويات العقلية العليا في الاختبارات التي يعدونها بأنفسهم)ياركندي،١٩٩٧؛ Roder,1972؛ الصائغ وآخرون،١٩٨١؛ مرسي،١٩٩٧).

وأشارت دراسة ستجنز وبردجيفورد (Stiggins & Bridgeford,1982) إلى أن المعلمين لا يراعون اختلاف الأغراض وطبيعة المادة عند إعدادهم الاختبارات، كما أكدت تركيز المعلمين على الاختبارات، وقلة اعتمادهم على أساليب التقويم الأخرى، كالملاحظة، وما تتطلبه من إعداد الأدوات الخاصة بها. ولقد أرجعا ذلك إلى أن الكتب والمراجع الخاصة بالقياس والتقويم تركز على موضوعات لا تتناسب في أهميتها مع حاجات المعلمين في الميدان؛ حيث تركز هذه الكتب والمراجع على معالجة القضايا المتعلقة بالاختبارات المقننة بنسبة ٤٧٪، في حين أشار المعلمون إلى أنها لا تستحق أكثر من ١٩٪، وكذلك أعطت اهتماماً زائداً للاختبارات الموضوعية؛ حيث ركزت عليها بنسبة ٤٧٪، في حين أشار المعلمون إلى أنها لا تستحق أكثر من ٣٤٪ بالنسبة لهم. وقد اتضحت الفجوة بشكل واسع

في تقويم المهارات؛ حيث كانت هذه النسبة في المراجع ٦٪، بينما كانت بالنسبة للمعلمين تستحق نسبة تصل إلى ٤٧٪ . بالإضافة إلى عدم اهتمام برامج التدريب أثناء الخدمة بموضوع التقويم . كما أكدت دراسة جلكسون (Gullickson,1984) أن المعلمين يرون أنهم بحاجة إلى الكفايات المتعلقة بالتحليل الإحصائي، وتفسير نتائج الامتحانات .

الإحساس بالمشكلة :

إن ما سبق ينطبق على المعلم بصفة عامة، وعلى معلم العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري بصفة خاصة، وذلك لما يلقى على عاتقه من مسئوليات في الوقت الحاضر، حيث وضعت وزارة التربية والتعليم مشروع تطوير التعليم التجاري بكل جوانبه على قائمة أولوياتها في المرحلة الحالية، وعقدت الاتفاقيات مع بعض الهيئات الاستشارية بالخارج لتقديم الاستشارات اللازمة لمشروع التطوير؛ إذ يعد معلم العلوم التجارية أحد الأركان الأساسية في عملية التطوير المنشودة.

وعلى هذا فإن الاهتمام بما يتعلق بإعداده وتدريبه يعد أمراً ضرورياً للمساهمة في إنجاح أعمال التطوير، فيجب أن تتوافر لديه العديد من الكفايات الأكاديمية، والمهنية التي تجعل منه معلماً كفأً، يستطيع أن يسهم بفاعلية في تطوير العملية التعليمية بشكل عام للوفاء بمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكدته توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التقني والمهني المنعقد في سيول بكوريا في إبريل ١٩٩٩م، حيث نصت التوصية السابعة بالمحور الثالث الخاص بتجديد عملية التعليم والتدريب على ما يلي " نظراً للحاجة الماسة إلى التجديد في التعليم التقني والمهني، فإن دور المعلم يبقى حاسماً، وينبغي إيجاد طرائق جديدة؛ لإجراء إعداد أولي للمعلمين، مع زيادة مهاراتهم بصفة مستمرة وتعزيز تطويرهم المهني، وينبغي إعادة التفكير في المؤهلات المطلوبة من معلمي التعليم التقني والمهني في القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التوازن الأمثل بين الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، ويجب مساعدة المعلمين على استحداث أدوات جديدة مناسبة للتقويم" (اليونسكو،١٩٩٩).

ومن الكفايات المهنية اللازمة لمعلم العلوم التجارية في مرحلة التطوير التي يشهدها التعليم التجاري بالبحرين، تلك الكفايات المتعلقة بالتقويم. حيث اتضح للباحثين من خلال طبيعة عملهما، والدراسة الاستطلاعية التي قاما بها ما يلي :

- تدني كفايات معظم معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري الخاصة بإعداد أدوات التقويم المختلفة، واللازمة لتقويم الطلاب في المواد التجارية المتنوعة، ولقد ظهر ذلك بوضوح من خلال: مراجعة الباحثين نماذج الاختبارات التي يعدونها في منتصف الفصل ونهايته، والزيارات الميدانية للمعلمين بحسب طبيعة عملهما .

- تدني كفايات المعلمين الخاصة بتحليل وتفسير نتائج أدوات التقويم، والاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية .

- حاجة معلمي العلوم التجارية بالتعليم التجاري إلى برنامج لتنمية كفايات التقويم لديهم، خاصة أن إدارة التدريب بالوزارة لم تقدم خلال السنوات الخمس الماضية أية برامج تدريبية لمعلمي العلوم التجارية في كفايات التدريس، وإنما اقتصر دورها على الدورات التدريبية الخاصة باللغة الإنجليزية، والحاسب الآلي فقط .

- اقتصار تدريب معلمي العلوم التجارية على كفايات التدريس المختلفة على ما تقدمه وحدة تطوير مناهج المواد التجارية لهم من خلال الاختصاصيين بها، ولقد لوحظ على هذه المحاولات ما يلي :

- عدم شمولها لكل معلمي المواد التجارية ، حيث اقتصر معظمها على المعلمين الأوائل.

- عدم إعطائها الأهمية المناسبة لكفايات التقويم، واقتصار ما قدم في موضوع التقويم على بعض كفايات التقويم .

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة في إعداد برنامج تدريبي مقترح؛ لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، ولدراسة هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن التساؤلات التالية -:

– **ما كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري ؟**

– **ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي؛ لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية؟**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح؛ لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أن نتائجها قد تسهم في:

- التعرف على واقع كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية.
- توجيه الانتباه إلى الاهتمام بتنمية كفايات التقويم، وَعَدّ ذلك جزءاً لا يتجزأ من متطلبات الممارسة العملية في الميدان التربوي.
- تطوير مقررات القياس التقويمي والتربوي، تخطيطا، وتنفيذاً، وتقويماً، والتي تقدمها مصادر إعداد المعلمين لطلابها، وللمعلمين الذين يلتحقون للدراسة بالدبلومات التربوية.
- تطوير برامج التدريب التي تعدها إدارة التدريب؛ لتتلاءم مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود التالية:-

- اقتصار عينة الدراسة على معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري بالبحرين.
- اقتصار كفايات التقويم على الكفايات الخاصة بتقويم تعلم الطلاب، والتي أعد في ضوئها البرنامج التدريبي، دون التعرض لكفايات تقويم المنهج.

أدوات الدراسة:

تضمنت الدراسة الأدوات التالية:

أولاً: **قائمة كفايات التقويم (من إعداد الباحثين)**، ولقد تم إعدادها وفق الخطوات التالية:

- مراجعة كفايات التقويم التي اشتملت عليها الدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية من جانب، والمراجع المتخصصة من جانب آخر.

- الخبرة الشخصية للباحثين في مجال التوجيه، والتقويم التربوي من خلال عملهما بوزارة التربية والتعليم بالبحرين.

في ضوء ما سبق تم إعداد قائمة أولية تحتوي على أربع كفايات رئيسة، يتبع كل منها مجموعة من الكفايات الفرعية، والكفايات الرئيسة هي :

١- التخطيط للتقويم.

٢- إعداد وتقويم أدوات التقويم، وتقويمها.

٣- تحليل وتفسير نتائج أدوات التقويم، وتفسيرها.

٤- توظيف نتائج التقويم.

وتم عرض القائمة المبدئية على ستة من المحكمين، شملت بعض أساتذة كليات التربية من تخصصات المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، وبعض اختصاصي مناهج المواد التجارية، وذلك لإبداء الرأي في مدى:-

- شمول القائمة على كفايات تقويم تعلم الطلاب اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم التجاري.

- انتماء الكفايات الفرعية إلى الكفايات الرئيسة.

وقد أسفرت الخطوة السابقة عن الآتي :

(١) **بالنسبة لشمول القائمة** على كفايات تقويم تعلم الطلاب اللازمة لمعلمي العلوم التجارية، اتفق السادة المحكمون على شمول القائمة للكفايات الرئيسة؛ لتقويم تحصيل الطلاب، وقد اقترحوا إجراء التعديل التالي:

- ضم الكفاية الرئيسة الرابعة، والخاصة بتوظيف نتائج التقويم إلى الكفاية الثالثة الخاصة بتحليل نتائج التقويم وتفسيرها ليصبحا كفاية واحدة تحت عنوان " تحليل نتائج أدوات التقويم وتفسيرها وتوظيفها " .

(٢) **بالنسبة لانتماء الكفايات الفرعية للكفايات الرئيسية،** أكد المحكمون انتماء الكفايات الفرعية إلى الكفايات الرئيسة .

وتم تنفيذ المقترحات التي أشار إليها المحكمون، وأصبحت قائمة الكفايات في صورتها النهائية، تشتمل على ثلاث كفايات رئيسة هي :

- **كفاية التخطيط للتقويم، ويتبعها ثلاث كفايات فرعية .**
- **كفاية إعداد أدوات التقويم، وتقويمها، ويتبعها ست كفايات فرعية .**
- **كفاية تحليل نتائج التقويم وتفسيرها، وتوظيفها، ويتبعها ثلاث كفايات فرعية .**

والجدول رقم (١) يوضح الصورة النهائية لقائمة كفايات تقويم تعلم الطلاب اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وما تشمله من كفايات أساسية وفرعية.

الجدول رقم (١)

قائمة كفايات تقويم تعلم الطلاب اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري

الكفايات الفرعيــة	الكفايات الأساسية
التخطيط للتقويم	– إعداد خطة التقويم (سنوية ـ نصف سنوية ـ شهرية). – تصنيف الأهداف التعليمية، وصياغتها وفق الأسس العلمية، وتقويم الأهداف التعليمية متنوعة المجال والمستوى . – تحليل المحتوى المراد تقويمه، وتحديد أوزانه النسبية وأداة التقويم المناسبة.
إعدادأدوات التقويم وتقويمها	– إعداد جدول المواصفات . – تحديد نوع الأسئلة المناسبة للمحتوى المراد تقويم الطلاب فيه. – صياغة الأنواع المختلفة من الفقرات، وترتيبها، وتقويمها. – إعداد أدوات التقويم الأخرى غير الاختبارات. – إخراج أدوات التقويم بصورة مناسبة وتطبيقها، وتصحيحها. – تقويم أدوات التقويم.
تحليل وتفسير وتوظيف نتائج التقويم	– عرض نتائج أدوات التقويم. – تحليل وتفسير نتائج أدوات التقويم. – توظيف نتائج أدوات التقويم لصالح الفرد، والمجموعة.

وبالتوصل إلى قائمة الكفايات السابقة، تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول من تساؤلاتها، والذي ينص على ما يلي: **ما كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجـاري ؟**

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

في ضوء أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي في صورته الأولية، تكون من مجموعة من الأسئلة، بلغ عددها (٨٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تقيس المستويات المعرفية الثلاثة الأولى بحسب تصنيف (بلوم) مستويات المجال المعرفي للأهداف. وللتوصل إلى صدق الاختبار، تم عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين، الذين أبدوا بعض الملاحظات والمقترحات، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، وأصبح الاختبار يتكون من (٧٩) سؤالاً، ويوضح جدول المواصفات التالي تفاصيل الاختبار، بعد عرضه على المحكمين للتوصل إلى صدقه .

الجدول (٢)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الكفاية والمستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	النسبة
التخطيط للتقويم	٩	٣	٥	١٧	٢٢٪
إعداد أدوات التقويم وتقويمها	١٦	٩	١١	٣٦	٤٥٪
تحليل نتائج التقويم وتفسيرها، وتوظيفها	١٣	٤	٩	٢٦	٣٣٪
المجموع	٣٨	١٦	٢٥	٧٩	١٠٠٪
النسبة	٤٨٪	٢٠٪	٣٢٪	١٠٠٪	

وللتوصل إلى ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة من معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري خلال ورش العمل التي كان يعدها وينفذها الباحث الأول باستمرار، بوصفها جزءاً أساسياً من عمله كأخصائي بوحدة تطوير مناهج المواد التجارية، وبلغ معامل ثبات الاختبار ٠,٧٤ وفقاً لطريقة التجزئة النصفية. وبذلك أخذ الاختبار صورته النهائية (الملحق ١)

ثالثاً: البرنامج التدريبي المقترح:

لقد مر إعداد البرنامج التدريبي المقترح بالمراحل التالية :

(أ) مرحلة بناء البرنامج :

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وقائمة الكفايات، تم بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وتضمن البرنامج العناصر التالية :

(١) الكفايات الرئيسة والفرعية للبرنامج .

(٢) أهداف البرنامج.

(٣) محتوى البرنامج (معارف ومهارات التدريب).

(٤) طرق التدريب، ووسائله، وأنشطته .

(٥) الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج.

(ب) مرحلة ضبط البرنامج :

قام الباحثان بعرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، واختصاصي المناهج؛ بهدف التعرف علي آرائهم في البرنامج المقترح بمكوناته المختلفة. وقد اتفق المحكمون على ملاءمة البرنامج المقترح بمكوناته المختلفة؛ لتنمية كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية، وبذلك أخذ البرنامج صورته النهائية القابلة للتطبيق.

(ج) الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المقترح:

بعد ضبط البرنامج أصبح قابلاً للتطبيق في صورته النهائية، والتي تناولت العناصر السابق الإشارة إليها، وفيما يلي تفاصيل هذه العناصر كل على حدة.

(١) الكفايات الرئيسة والفرعية للبرنامج التدريبي:

لقد سبق تناول هذا البند عند عرض الصورة النهائية لقائمة الكفايات في الجدول(١).

(٢) أهــداف البرنــامج التدريبي:

الجدول رقم (٣)

أهداف الكفاية الأولى: التخطيط للتقويم

الكفايات الفرعيـــة	الأهـــــــداف
(١) إعداد خطة التقويم	– أن يتعرف المتدرب المفاهيم والمبادئ الأساسية للقياس والتقويم. – أن يتعرف المتدرب كيفية إعداد خطة التقويم من حيث: التوقيت، والأدوات. – أن يصمم المتدرب خطة التقويم (شهرية – نصف فصلية – نهاية الفصل).
(٢) تصنيف الأهداف التعليمية وصياغتها وتقويمها	– أن يتعرف المتدرب دور الأهداف في العملية التعليمية بصفة عامة، والتقويم بصفة خاصة . – أن يتعرف المتدرب التصنيفات المختلفة للأهداف التربويـة (غايات/ مقاصد/ أهداف عامة). – أن يميز المتدرب بين الأهداف التربوية حسب درجة عموميتها. – أن يتعرف المتدرب التصنيفات المختلفة للأهداف التعليميـة (معرفية/ مهارية/ وجدانية). – أن يميز المتدرب بين الأهداف التعليمية حسب مجالاتها . – أن يتعرف المتدرب مستويات الأهداف التعليمية المختلفة . – أن يميز المتدرب مستويات الأهداف التعليمية المختلفة. – أن يتعرف المتدرب معايير صياغة الأهداف التعليمية. – أن يصيغ المتدرب أهدافاً تربوية عامـــة. – أن يصيغ المتدرب أهدافاً تعليمية متنوعة المجال والمستوى، تحقق الهدف العام. – أن يقوم المتدرب الأهداف العامة، والتعليمية، وفق المعايير الخاصة بها.
(٣) تحليل المحتوى المراد تقويمه، وتحديد الوزن النسبي، وأداة التقويم المناسبة	– أن يحدد المتدرب أهداف المحتوى، المراد تقويمه. – أن يتعرف المتدرب أساليب تحليل المحتوى، وأدواته المختلفة. – أن يختار المتدرب الأسلوب المناسب لتحليل المحتوى. – أن يصنف المتدرب المحتوى المراد تقويمه. – أن يتعرف المتدرب طرق تحديد الأوزان النسبية للمحتوى. – أن يتعرف المتدرب أنواع أدوات التقويم المختلفة. – أن يميز المتدرب بين الأنواع المختلفة لأدوات التقويم. – أن يختار المتدرب الأداة المناسبة؛ لتقويم المحتوى الذي حلله.

الجدول رقم (٤)

أهداف الكفاية الثانية : إعداد وتقويم أدوات التقويم وتقويمها

الكفايات الفرعيــة	الأهـــــــداف
(٤) إعداد جدول المواصفات	– أن يحدد المتدرب أهمية جدول المواصفات، بالنسبة لإعداد أدوات التقويم. – أن يتعرف المتدرب خطوات تصميم جدول المواصفات. – أن يصمم المتدرب جداول مواصفات لمواد تخصصه، وفق الخطوات السابقة.
(٥) تحديد نوع الفقرات المناسبة للمحتوى المراد تقويمه	– أن يتعرف المتدرب الأنواع المختلفة للفقرات. – أن يحدد المتدرب المعايير الخاصة بكل نوع من أنواع الفقرات. – أن يختار المتدرب نوع الفقرات المناسبة للمحتوى والهدف.
(٦) صياغة الفقرات وترتيبها، وتقويمها	– أن يصوغ المتدرب أنواعاً مختلفة من الفقرات، وفق المعايير السابقة. – أن يقيم المتدرب أنواعا مختلفة من الفقرات، وضعها غيره، وفق المعايير التي درسها. – أن يتعرف المتدرب طرق ترتيب فقرات الأنواع المختلفة من الفقرات ويطبقها. – أن يطبق المتدرب الطرق السابقة على اختبار في مادة تخصصه.
(٧) إعداد أدوات التقويم الأخرى غير الاختبارات	– أن يتعرف المتدرب أنواع أدوات التقويم الأخرى غير الاختبارات. – أن يتعرف المتدرب مزايا وعيوب أدوات التقويم الأخرى غير الاختبارات. – أن يختار المتدرب أداة التقويم (غير الاختبارات) المناسبة لأهداف ومحتوى معين. – أن يحدد المتدرب أهمية استخدام بطاقة الملاحظة في تقويم المواد التجارية. – أن يتعرف المتدرب خطوات تصميم بطاقة الملاحظة. – أن يصمم المتدرب بطاقة ملاحظة لموضوع معين في مادة تخصصه. – أن يعدد المتدرب المكونات الأساسية لكراسة الاختبار.
(٨) إخراج أدوات التقويم، وتطبيقها وتصحيحها	– أن يحدد المتدرب أهمية وضوح تعليمات الاختبار. – أن يتعرف المتدرب كيفية صياغة تعليمات الاختبار. – أن يتعرف المتدرب طرق تطبيق الاختبار، ومتطلبات كل طريقة. – أن يختار المتدرب طريقة التطبيق المناسبة للاختبار الذي أعده. – أن يتعرف المتدرب طرق التصحيح المختلفة. – أ ن يختار المتدرب طرق التصحيح المناسبة للاختبار الذي أعده.
(٩) تقويم أدوات التقويم	– أن يتعرف المتدرب المقصود بتقنين أدوات التقويم. – أن يتعرف المتدرب خطوات تقنين أدوات التقويم. – أن يميز المتدرب بين المعاني المختلفة لصدق أداة التقويم وثباتها. – أن يختار المتدرب نوع الصدق والثبات المناسبين لأداة التقويم. – أن يحسب المتدرب صدق أداة التقويم وثباتها. – أن يربط المتدرب بين الصدق والثبات. – أن يحسب المتدرب معاملات الصعوبة والسهولة، والتمييز لفقرات أداة التقويم. – أن يرتب المتدرب بنود أداة التقويم، وفق الخطوات السابقة.

الجدول رقم (٥)

أهداف الكفاية الثالثة : عرض نتائج التقويم وتحليلها، وتفسيرها، وتوظيفها

الكفايات الفرعيـــة	الأهـــــــداف
(١٠) عرض نتائج أدوات التقويم	– أن يبوب المتدرب الدرجات الخام، لنتائج أدوات التقويم بالطرق الإحصائية المختلفة. – أن يعرض المتدرب النتائج في أشكال بيانية مختلفة. – أن يستخدم المتدرب مقاييس النزعة المركزية في وصف نتائج أدوات التقويم. – أن يستخدم المتدرب مقاييس التشتت في وصف نتائج أدوات التقويم. – أن يستخدم المتدرب مقاييس العلاقة في وصف نتائج أدوات التقويم.
(١١) تحليل نتائج أدوات التقويم وتفسيرها	– أن يحول المتدرب الدرجات الخام من نوع إلى آخر. – أن يستفيد المتدرب مما سبق في اتخاذ القرارات الخاصة، بالطالب والمجموعة. – أن يفرق المتدرب بين استخدامات اختبار (ت) ، (كا٢). – أن يطبق المتدرب اختبار (ت) ، (كا٢) على نتائج أدوات التقويم. – أن يفسر المتدرب نتائج اختبار (ت) ، (كا٢).
(١٢) توظيف نتائج أدوات التقويم	– أن يستخدم المتدرب نتائج اختبار (ت) ، (كا٢) في اتخاذ قرارات خاصة بالمجموعة. – أن يستخدم المتدرب نتائج اختبار (ت)، (كا٢) في اتخاذ قرارات خاصة بالبرنامج التدريسي.

(٣) محتوى البرنامج:

الجدول رقم (٦)

معارف التدريب ومهارته

الكفاية	معارف التدريب ومهاراته الخاصة به
التخطيط للتقويم	– التقويم : مفهومه / وظائفه / أنواعه / أساليبه / شروطه. – خطة التقويم، وكيفية إعدادها. – الأهداف : تعريفها / أهميتها / أنواعها / مستوياتها/ تصنيفها /صياغتها / تقويمها. – تحليل المحتوى : مفهومه ـ أهدافه ـ طرقـه، وخطواته، وأدواته.
إعداد أدوات التقويم وتقويمها	– أدوات التقويم : أنواعها، ومعايير اختيارها. – جدول المواصفات : مفهومه/أهميته/كيفية إعداده. – الأسئلة : أنواعها ـ معاييرها ـ صياغتها تقويمـــــها. – تعليمات الاختبار وتصحيحه : (مفهومها – مكوناتهـا –أهميتهاـ صياغتها). – طرق تصحيح الاختبار/ تطبيق الاختبار. – أدوات التقويم غير الاختبارات : أنواعها – مميزات وعيوب كل منها – معايير اختيارها. – كيفية تصميمها (خطوات إعدادها). – تقويم أدوات التقويم.
عرض نتائج التقويم وتحليلها، وتفسيرها، وتوظيفها	– الجداول التكرارية– مقاييس النزعة المركزية / مقاييس التشتت – مقاييس العلاقة والتنبؤ. – اختبار (ت) ، (كا٢).

(٤) طرق التدريب، ووسائله، وأنشطة المتدربين، وتقويمها:

الجدول رقم (٧)

طرق التدريب، ووسائله، وأنشطة المتدربين، وتقويمها

الكفاية	طرق التدريب، ووسائله	أنشطة المتدربين، وتقويمها
التخطيط للتقويم	- محاضرة عامة عن التقويم. - توزيع مواد تعليمية مطبوعة. - حلقات نقاشية. - محاضرة عامة عن الأهداف، ودورها في العملية التعليمية. - تطبيقات عملية على صياغة الأهداف، وتصنيفها وتقويمها. - توزيع مواد تعليمية مطبوعة. - محاضرة عن تحليل المحتوى. - عرض نماذج من تحليل محتوى بعض المواد التجارية.	- وضع كل متدرب خطط تقويم مختلفة. - صياغة كل متدرب مجموعة من الأهداف متنوعة المجال والمستوى. - اختيار كل مجموعة لوحدة دراسية من إحدى مواد التخصص، وتحليلها إلى أوجه التعلم المتضمنة فيها. - تسليم كل مجموعة تحليل المحتوى الخاص بها وتقويمه. - مناقشة أعمل المتدربين.
إعداد أدوات التقويم وتقويمها	- محاضرة عن أدوات التقويم، ومعايير اختيارها. - محاضرة عن جدول المواصفات، وكيفية إعداده. - توزيع مواد تعليمية مطبوعة. - مناقشة جماعية حول كيفية تصميم جدول المواصفات. - عرض نماذج لجداول مواصفات بعض الامتحانات في مواد التخصص. - ورشة عمل تنتهي بوضع كل مجموعة جدول مواصفات لموضوع معين في مادة التخصص. - محاضرة عن أدوات التقويم المختلفة غير الاختبارات. (بطاقة الملاحظة) - توزيع مواد تعليمية مطبوعة. - عرض نماذج لبطاقات ملاحظة لتقويم. بعض جوانب المواد التجارية. - محاضرة عن كيفية تقويم أدوات التقويم - ورش عمل. - توزيع مواد تعليمية مطبوعة.	- وضع المتدربين قائمة تتضمن أنواع أدوات التقويم المختلفة والموضوعات المناسبة لكل نوع. - تسليم كل مجموعة قائمة بأدوات التقويم المقترحة لبعض الموضوعات في مواد التخصص، ومناقشتها. - وضع كل متدرب اختباراً في مادة تخصصه. - تسليم كل متدرب الاختبار الذي أعده في مادة تخصصه. - تقويم إنتاج المتدربين من الأسئلة. - وضع قائمة بمعايير صياغة الأنواع المختلفة للأسئلة. - تسليم كل متدرب نموذجاً من تعليمات أداة تقويم معينة. - تقويم إنتاج المتدربين. - مناقشة جماعية للإجراءات التي يتبعها المتدربون في تصحيح أدوات التقويم. - تسليم كل متدرب بطاقة الملاحظة التي أعدها لتقويم مهارة معينة في مادة تخصصه. - مناقشة إنتاج المتدربين.
عرض نتائج التقويم وتحليلها، وتفسيرها، وتوظيفها	- محاضرة عامة عن الإحصاء في المجال التربوي. - ورش عمل. - توزيع مواد تعليمية.	- تسليم كل متدرب بطاقة الملاحظة التي أعدها لتقويم مهارة معينة في مادة تخصصه. - مناقشة إنتاج المتدربين.

(٥) الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج:

يوضح الجدول رقم (٨) الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح

الجدول رقم (٨)

الخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج

الموضوع	الساعات اللازمة	
	نظري	عملي
- إعداد خطة التقويم (سنوية ــ نصف سنوية ــ شهرية).	٢	٤
- تصنيف الأهداف التعليمية وصياغتها وفق الأسس العلمية، وتقويم الأهداف التعليمية، متنوعة المجال والمستوى.	٤	٦
- تحليل المحتوى المراد تقويمه ، وتحديد أوزانه النسبية، وأداة التقويم المناسبة.	٢	٤
- إعداد جدول المواصفات.	١	٢
- تحديد نوع الأسئلة المناسبة للمحتوى المراد تقويم الطلاب فيه.	١	٢
- صياغة الأنواع المختلفة من الفقرات، وترتيبها، وتقويمها.	٤	٦
- إعداد أدوات التقويم الأخرى غير الاختبارات.	٢	٢
- إخراج أدوات التقويم بصورة مناسبة، وتطبيقها، وتصحيحها.	٢	٤
- تقويم أدوات التقويم.	١	٢
- عرض نتائج أدوات التقويم.	٢	٤
- تحليل نتائج أدوات التقويم وتفسيرها.	٢	٤
- توظيف نتائج أدوات التقويم لصالح الفرد، والمجموعة.	٢	٢
المجمـــوع	٢٥	٤٢

وبالتوصل إلى التصور المقترح للبرنامج التدريبي؛ لتنمية كفايات التقويم اللازمة لمعلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثاني من تساؤلاتها، والذي ينص على ما يلي:

– ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي؛ لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي العلوم التجارية ؟

توصيات الدراسة:

للتوصل إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، توصي الدراسة بتطبيقه على معلمي العلوم التجارية بالتعليم الثانوي التجاري، وذلك بالتعاون بين الجهات المعنية، مثل: إدارة المناهج، وإدارة التدريب، وإدارة التعليم، وإدارات مدارس التعليم التجاري، حيث يتطلب ذلك مخصصات مالية، ومواد وتجهيزات متنوعة،وتفريغ المعلمين من المدارس، على أن يتم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

١ . تطبيق الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

٢ . تطبيق البرنامج التدريبي المقترح بمكوناته السابق توضيحها بالتفصيل.

٣ . تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٤ . المعالجة الإحصائية للبيانات، باستخدام معادلة (بليك) للوصول إلى فاعلية البرنامج .

المراجـــع:

أبوحطب، فؤاد.(١٩٩٥). **دليل تقويم الطالب**. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

أبوزيد، أحمد .(١٩٩٨). في أمريكا خلال عشر سنوات ٥ بلايين دولار للارتقاء بمهنة التعليم . **مجلة المعرفة**. العدد ٤٠. السعودية: وزارة المعارف، ص٤٦-٥٠.

أبوسماحة، كمال كامل.(١٩٩٣). دور القياس والتقويم في العملية التربوية . **مجلة التربية القطرية**. العدد ١٠٤. قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ٩٨ - ١٠٥ .

آفاق تربوية.(١٩٩٦). **تقرير عن الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية**. العدد التاسع. قطر: وزارة التربية والتعليم والثقافة. رئاسة التوجيه التربوي، ص ص١٥٦–١٥٨.

البزاز، حكمة.(١٩٨٩). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين . **مجلة رسالة الخليج العربي**. العدد ٢٨ . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٧٧–٧٩.

جامل، عبدالرحمن عبدالسلام.(١٩٩٨). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم وإكسابها بالتعلم الذاتي** . الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد زياد.(١٩٩١). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**. عمان: دار التربية الحديثة.

خيري، محمد وقريطم، أحمد.(١٩٦٢). **الأسس العامة للتدريب**. القاهرة: دار المعرفة.

الدريني، حسين.(١٩٩٦). **تقويم المعلم**. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ص ص١-٣ .

الدوري، حسن.(١٩٧٦). **الإعداد والتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مطبعة العاصمة.

رفاع، سعيد محمد.(١٩٩٣). تحديد الاحتياجات التربية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي** . العدد ٤٥. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٥٧–٦٥.

الصائغ، محمد عبد الله وآخرون.(١٩٨١) . **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية، ص ص ١١٢– ١٢١ .

كلية التربية بجامعة عين شمس. (١٩٨٢). **مستوى معلم المرحلة الأولي بمصر**. القاهرة: جامعة عين شمس.

مجموعة هولمز .(١٩٨٧). **معلمو الغد**. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مرسي، فؤاد محمد.(١٩٩٧). فاعلية برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عنها لدي الطلاب المعلمين. **مجلة رسالة الخليج العربي** . العدد ٦٣ . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ١٥–٦٤.

مرعي، توفيق. (١٩٨٣). **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**. الأردن: دار الفرقان.

معاجيني، أسامة حسن. (١٩٩٦). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين في تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر التفوق لدي طلابهن. **مجلة رسالة الخليج العربي**. العدد ٥٨ . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٦٦ –٨٦.

مكتب التربية العربي لدول الخليج.(١٩٨٨). **اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين**. دراسة مقدمة إلى لقاء المسئولين عن إعداد المعلم بالدول الأعضاء الذي عقد في البحرين خلال المدة من ٢٧-٢٩ نوفمبر ١٩٨٨، ص ص ٥–٦.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٩٣). **رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة**. التقرير النهائي للاجتماع المنعقد في عمان في المدة من ١٤-١٧ ديسمبر ١٩٩٣م. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص٢٣- ٣٢.

المومني، ماجد أحمد.(١٩٩٣). دور المعلم في العملية التربوية. **مجلة التربية القطرية**. العدد ١٠٦ . قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ٨٢ –٨٥ .

وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.(١٩٩٤). **نظام التدريب التربوي**. **البحرين**: وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب.

ياركندي، آسيا حامد .(١٩٩٧). أثر تدريس مقرر التقويم التربوي في تنمية بعض المفاهيـم والأسس والمهارات التقويمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات بمكة. **مجلة رسالة الخليج العربي**. العدد ٦٣. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٩٩-١٥٤.

اليونسكو.(١٩٩٧). **التعليم ذلك الكنز المكنون**. تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين برئاسة جاك ديلور. اليونسكو: مركز الكتب الأردني.

اليونسكو .(١٩٩٩). **التعليم والتدريب التقني والمهني: رؤية للقرن الحادي والعشرين**. توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التقني والمهني. كوريا: سيول، إبريل، ١٩٩٩م، ص١٠.

Adi, D.S.(1986.). **The perceived inservice training needs of science teachers in public senior secondary schools in Indonesia.**

نقلاً عن **رسالة الخليج العربي**، العدد ٤٥ ، ١٩٩٣ ، ص٦٠

Billy,G.&James,R. (1978). Model for an inservice science teacher training program . **Science Education. 62** (1), 42-52.

Dole, N..R.(1973). **The Florida Catalog of teacher Competencies.** Tallahasses. Florida State Department of Education.

Goodings, R.,& others.(1982). **Changing priorities in teacher education.** London: The British Comparative Education Society, 35.

Gullickson, A. R.(1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. **Journal of Educational Research, 77**, 244-248.

Roder, H.(1972). Are today’s teachers prepared to use tests? Peabody. **Journal of education. 49** (3), 239-240.

Stanford University.(1976). **The Stanford teacher competence appraisal guide**. Stanford University in Stones, E., and Morris,S.,(Ed). London: Muthuenand Co., LT,.

Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J.(1982). **Final research report on the role, nature and quality of classroom performance assessment.** OR: Northwest Regional Educational laboratory: Center for Performance Assessment.

Stufflebean,D.(1985). **Conducting educational needs assessment**. Boston, New Jersay : Kluawer Nijhoff Publishing.

الملحق(٢)
الاختبار التحصيلي
لقياس كفايات التقويم لدى معلم العلوم التجارية

تعليمات الاختبار

عزيزي المعلم ....

لقد أعد هذا الاختبار بهدف تنمية كفايات التقويم لديك من خلال البرنامج التدريبي الذي ستدرسه لاحقاً ، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد وللإجابة عنها يرجى اتباع ما يلي:

(١) اقرأ كل سؤال جيداً، وكذا البدائل التي تليه ، فإن لكل سؤال من الأسئلة أربعة بدائل (ا، ب، ج، د). وعليك أن تختار الإجابة الصحيحة من بين هذه البدائل، حيث توجد إجابة واحدة صحيحة. ثم ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة التي اخترتها.

(٢) حاول الإجابة عن جميع الأسئلة.

(٣) لا تلجأ إلى التخمين؛ لأن ذلك ينقص من درجاتك.

(٤) أكمل البيانات الآتية:

الاسم (اختياري): المدرسة :

عدد سنوات الخبرة: المؤهل :

المواد التي تدرسها :

(١) أن يكتب الطالب محضر اجتماع مجلس الإدارة لإحدى الشركات على الحاسوب في نصف ساعة على الأكثر، وبدرجة دقة لا تقل عن ٩٥ ٪ يعد هدفاً:

ا - معرفياً ( )

ب - مهارياً ( )

ج - وجدانياً ( )

د - عامــاً ( )

(٢) إكساب الطالب المعارف والمهارات اللازمة للعمل بمهنة السكرتارية يعد:

ا- غاية تربوية ( )

ب- هدفاً عاماً ( )

ج- هدفاً إجرائياً ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٣) أن يحكم الطالب على المركز المالي لمشروع معين بعد الاطلاع على حساباته وميزانياته، وبنسبة دقة لا تقل عن ٧٥٪ فإن المستوى المعرفي لهذا الهدف هو:

ا- تذكر ( )

ب- تطبيق ( )

ج- فهم ( )

د- تقويم ( )

(٤) المبدأ التنظيمي الذي ارتكز عليه تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي هو:

ا - تعقد العمليات العقلية ( )

ب - التبني الذاتي والاستيعاب الداخلي ( )

ج - التخلص من الأفعال الزائدة ( )

د - كل من ا، ج ( )

(٥) التقويم أشمل وأعم من القياس، لأنه:

ا - يصف السلوك أو البرنامج وصفاً كمياً ونوعياً ( )

ب - يحكم على قيمة السلوك أو البرنامج ( )

ج - يحكم على بدائل القرارات التي تتخذ ( )

د - كل ما سبق ( )

(٦) إن نواتج عملية القياس والتقويم هي الموجه لكل مما يأتي فيما عدا:

ا- المعلم والمتعلم ( )
ب - مدير المدرسة وولي الأمر ( )
ج - مخططي ومطوري المناهج ( )
د - أصدقاء المعلم والمتعلم ( )

(٧) إن الذي يساعدنا على اتخاذ قرار بتقسيم الطلاب إلى مجموعات أكثر تجانسا هو التقويم:

ا- التكويني ( )
ب- المبدئي ( )
ج- التجميعي ( )
د- التتبعي ( )

(٨) حصل الطالبان أحمد، ومحمد على الدرجتين ٩٠، ٧٠ على التوالي في الاختبار النهائي لمادة المحاسبة (الدرجة العظمى ١٠٠) فإذا علمت أنهما في الاختبار المبدئي للمادة قد حصلا على الدرجتين ٦٠، ٣٠ على التوالي. فعلى أي معيار من المعايير التالية يعد إنجاز الطالب محمد أفضل من الطالب أحمد:

ا- النسبي ( )
ب- المتعدد ( )
ج- الأعلى ( )
د- الأدنى ( )

(٩) يصنف التقويم من حيث التوقيت الزمني إلي تقويم:

ا- تكويني وتجميعي ( )
ب- كمي وكيفي ( )
ج- داخلي وخارجي ( )
د- مركزي ولا مركزي ( )

(١٠) من خصائص التقويم الجيد:

ا- الثبات والموضوعية ( )
ب-الاستمرار والتكامل ( )
ج- التوازن والشمول ( )
د- كل من ب ، ج ( )

(١١) يقوم المعلم بجميع الخطوات التالية عند وضع خطة التقويم الشهرية فيما عدا:

ا- إعداد قائمة بالأهداف التربوية الواجب تحقيقها ( )

ب- إعداد قائمة بأنشطة التعليم والتعلم ( )

ج- تحديد الزمن المناسب لتدريس الموضوعات ( )

د- إعداد قائمة بالموضوعات التي تدرس خلال الشهر ( )

(١٢) يتم تحديد الأوزان النسبية لموضوع دراسي معين من خلال:

ا-عدد صفحاته ( )

ب- عدد حصصه ( )

ج- آراء الخبراء ( )

د- كل ما سبق ( )

(١٣) أي مما يأتي يعد أفضل أسلوب لتقويم الطالب في استخدام أجهزة المختبر التجاري ومعداته:

ا- اختبار الاختيار من متعدد ( )

ب- بطاقة الملاحظة ( )

ج- المقابلة الشخصية ( )

د- اختبار المقال ( )

(١٤) الاختبارات التي تعد لأغراض التقويم التكويني هي اختبارات:

ا-محكية المرجع أكثر من كونها معيارية المرجع ( )

ب - معيارية المرجع أكثر من كونها محكية المرجع ( )

ج- محكية المرجع أقل من كونها معيارية المرجع ( )

د - معيارية المرجع أقل من كونها محكية المرجع ( )

(١٥) يتكون جدول مواصفات ورقة الامتحان من:

ا- محورين للأهداف والمحتوى ( )

ب- ثلاثة محاور للأهداف، والمحتوي، وأساليب التقويم ( )

ج- أربعة محاور للأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(١٦) وضعت اختباراً في مادة فن البيع من نوع الاختيار من متعدد ، التكميل ، والمزاوجة والصواب والخطأ. فإنه من الأفضل أن يتم ترتيب فقرات هذا الاختبار علي أساس :

ا- درجة الصعوبة ( )
ب- نوع الفقرة ( )
ج- تسلسل المحتوى ( )
د- الأهداف التعليمية المرجوة ( )

(١٧) جميع ما يلي يعد من مزايا ترتيب فقرات الاختبار على أساس نوع الفقرة فيما عدا:

ا- سهولة التصحيح ( )
ب- سهولة وضع التعليمات ( )
ج- سهولة التطبيق ( )
د- المحافظة على التهيؤ العقلي للطالب ( )

(١٨) وضعت اختباراً في مادة الأعمال المكتبية، يحتوي علي أكثر من نوع من الأسئلة الموضوعية فإنه من الأفضل وضع تعليمات الاختبار في صورة:

ا - عامة ( )
ب - خاصة لكل نوع ( )
ج - عامة، وخاصة ( )
د - كل ما سبق ( )

(١٩) المعلومات المتعلقة بالغرض من الاختبار، وزمنه، وطريقة الإجابة عن أسئلة تعد من:

ا- الخصائص ( )
ب- الشروط ( )
ج- التعليمات ( )
د - المزايا والعيوب ( )

(٢٠) يتم تحليل الأسئلة الموضوعية لتحديد ما يلي فيما عدا:

ا- معامل الصعوبة ( )
ب- معامل التمييز ( )
ج- معامل السهولة ( )
د- معامل الصدق ( )

(٢١) جميع ما يلي يعد من مميزات أسئلة الاختيار من متعدد فيما عدا أنها :

ا- يمكن أن تستخدم في قياس الفهم، والتطبيق ( )

ب- تستخدم بكثرة في مختلف مجالات المعرفة ( )

ج- تتطلب من المختبر استخدام عمليات عقلية مختلفة ( )

د- تحتاج في إجاباتها إلي قدر كبير من المهارات اللغوية ( )

(٢٢) للحصول على مؤشر إحصائي لفاعلية المشتت في بدائل الاختيار من متعدد يجب معرفة :

ا- عدد طلاب الفئة العليا الذين اختاروا المشتت ( )

ب- عدد طلاب الفئة الدنيا الذين اختاروا المشتت ( )

ج- العدد الكلى للطلاب ( )

د- كل ما سبق ( )

(٢٣) يتحدد عدد الأسئلة في كل خلية من خلايا جدول المواصفات على ضوء :

ا- الأهداف المراد تحقيقها ( )

ب- الأهمية النسبية للموضوع ( )

ج- الزمن المخصص للاختبار ( )

د- كل من ا ، ب ( )

(٢٤) كلفت بوضع اختبار من نوع الاختيار من متعدد في مادة البنوك، مدته ثلاث ساعات فإن عدد أسئلة هذا الاختبار يجب أن يتراوح بين :

ا – ٦٠ – ٩٠ ( )

ب – ٥٠ – ٧٠ ( )

ج – ٤٠ – ٦٠ ( )

د – ٣٠ – ٨٠ ( )

(٢٥) ما يلي عبارة عن جدول المواصفات لامتحان في موضوعات مادة السكرتارية :

الموضوعات/ الأهداف	تذكر	فهم	تطبيق	الوزن النسبي
أ				٢٠ ٪
ب				٣٠ ٪
ج				٥٠ ٪
الوزن النسبي	١٠ ٪	٢٠ ٪	٧٠ ٪	١٠٠ ٪

في ضوء ما سبق فإن عدد الأسئلة الخاصة بمستوى التطبيق للموضوع (ج) هو :

ا - ١٤ ( )

ب - ٤ ( )

ح - ٣٥ ( )

د - ٦ ( )

(٢٦) تعد بطاقة الملاحظة نوعاً من :

ا- الاختبـارات ( )

ب- مقاييس التقدير ( )

ج- مقاييس العلاقة ( )

د - مقاييس النزعة المركزية ( )

(٢٧) جميع ما يلي من معاييرصياغة الأهداف الإجرائية فيما عدا:

ا- التحديد ( )

ب-الثبات ( )

ج-الواقعية ( )

د - إمكانية الملاحظة ( )

(٢٨) صاغ أحد زملائك الهدف التالي : «في نهاية الوحدة ينبغي أ ن يكون الطالب قادراً علي أن يكتب تقريراً مكوناً من صفحتين باستخدام الحاسوب» من خلال دراستك معايير الأهداف فإن ما تحته خط يشير إلي معيار :

ا- السلوكية ( )

ب- التحديد ( )

ج- الواقعية ( )

د- ظروف الأداء ( )

(٢٩) كل ما يلي من جوانب الضعف في الأسئلة الموضوعة فيما عدا:

ا- تمكن الطالب من الوصول إلي الإجابة الصحيحة بالتخمين العشوائي ( )

ب- لا تعطي الطالب الفرصة أن يعبر عن معرفته بلغته، ومفرداته الخاصة ( )

ج- تحتاج إلي مهارة وخبرة كبيرة في صياغتها، وصياغة تعليماتها ( )

د - لا تحتاج من الطالب أن يستدعي المعلم، ويسأله عن طريقة الإجابة ( )

(٣٠) وضع أحد زملائك سؤالاً من نوع المقابلة (المزاوجة) وتضمن العمود الأول المصلحات الآتية : الشيك، الكمبيالات - والسند - والشراء - والبيع - والتخزين، وتضمن العمود الثاني تعريفات لهذه المصطلحات، فإن هذا السؤال غير جيد؛ لأنه ينقصه :

أ- الترابط اللفظي ( )
ب - التناسق اللغوي ( )
ج - التجانس ( )
د - ليس واحداً مما سبق ( )

(٣١) أي أنواع «الصدق» الآتية يعد مؤشراً لنجاح طلاب المراحل الثانوية في دراستهم الجامعية :

ا- صدق المحتوي ( )
ب- صدق التنبؤ ( )
ج- صدق التكوين ( )
د- صدق المحكمين ( )

(٣٢) قمت بإعداد اختبار في مادة قانون العمل فإنه يمكنك حساب صدقه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين:

ا- درجات الأسئلة الزوجية، والفردية للاختبار ( )
ب- درجات صورتين متكافئتين من الاختبار ( )
ج- درجات تطبيقين متتالين للاختبار نفسه ( )
د- درجات الاختبار ودرجات محك آخر مستقل عنه ( )

(٣٣) تتميز الدرجة التائية بأنها:

ا- تعتمد أساساً على الدرجة المعيارية ( )
ب-وحدة قياس ثابتة نسبياً ( )
ج- تتخلص من الدرجات الموجبة، والسالبة، في الدرجات المعيارية الأخرى ( )
د- كل ما سبق ( )

(٣٤) تنحصر قيمة معامل الارتباط بين:

ا- +١ ، -١ ( )
ب- صفر ، + ١ ( )
ج - - ١ ، صفر ( )
د - ليس واحداً مما سبق ( )

(٣٥) قيمة الانحراف المعياري للدرجات الخام التالية ٢،٤، ٦، ٨ ،١٠ تساوى تقريباً:

ا- ٤و١ (   )
ب- ٨و٢ (   )
ج- ٢ (   )
د- ٢و٣ (   )

(٣٦) مقياس النزعة المركزية الذي يناسب بدرجة أفضل التوزيعات التي تشتمل على درجات متطرفة هو:

ا- المنوال (   )
ب- الوسيط (   )
ج- الوسط (   )
د- الارتباط (   )

(٣٧) تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، أو درجات تائية يتطلب الحصول على:

ا- الوسيط (   )
ب- الانحراف المعياري (   )
ج- الوسط الحسابي (   )
د- كل من ب ، ج (   )

(٣٨) طبق اختبار مرتين بعد مدة زمنية مناسبة على مجموعة الطلاب نفسها، ووجد أن معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين ٥٨و . فإن الدرجات تتميز بدرجة عالية من:

ا- الثبات (   )
ب- الصدق (   )
ج- الموضوعية (   )
د- التمييز (   )

(٣٩) أي من القيم الآتية يمثل أقل قيمة لمعامل الارتباط بين درجات مادتي التسويق والرياضة المالية :

ا- ٥, . (   )
ب- - ١ (   )
ج- ١ (   )
د- ١,٢٥ (   )

(٤٠) يعرف التباين بأنه :

ا- متوسط مربع انحراف الدرجات عن الوسط ( )

ب- مربع انحراف الدرجات عن المتوسط العام ( )

ج- مجموع انحراف الدرجات عن الوسط ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٤١) يحدث الالتواء الموجب للتوزيع عندما :

ا-يتركز تجميع الدرجات في الجانب الذي يشتمل على درجات منخفضة ( )

ب- يتركز تجميع الدرجات في الجانب الذي يشتمل على درجات عالية ( )

ج- يتركز تجميع الدرجات في الوسط ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٤٢) يعرف الانحراف المعياري بأنه :

ا- مجموع مربعات الدرجات نحو الوسط ( )

ب- الجذر التربيعي الموجب للتباين ( )

ج-التباين الأكبر مقسوماً على التباين الأصغر ( )

د- ليس أي مما سبق صحيحاً ( )

(٤٣) من خواص المنحنى الاعتدالي المعياري أن له :

ا- انحرافاً معيارياً واحداً موجباً، وانحرافاً معيارياً واحداً سالباً يفصل بينهما الصفر ( )

ب-انحرا فين معيارين موجبين، وانحرافين معيارين سالبين يفضل بينهما المتوسط ( )

ج- ثلاثة انحرافات معيارية موجبة، وثلاثة انحرافات معيارية سالبة ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٤٤) الدرجة التي يحصل عليها الأفراد بعد تصحيح المعلم الاختبارات مباشرة هي الدرجة :

ا- التائية ( )

ب- المعيارية ( )

ج- الخام ( )

د- الزائية ( )

(٤٥) من خصائص الدرجة المعيارية الزائية أن:

ا- متوسطها صفر، وانحرافها المعياري واحد صحيح ( )

ب- متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠ ( )

ج- متوسطها ١٥٠ وانحرافها المعياري ١٠ ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٤٦) يقصد بمفهوم الثبات في القياس النفسي والتربوي:

ا- الحصول على الدرجة نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار ( )

ب- جعل عملية التطبيق موحدة بالنسبة لجميع المفحوصين ( )

ج- عملية ضبط الأخطاء والتقليل منها ما أمكن ( )

د- كل ما سبق ( )

(٤٧) يقصد بمفهوم «الصدق» في القياس النفسي والتربوي :

ا- الموضوعية في القياس ( )

ب- الحصول على الدرجة نفسها عند التطبيق المتتالي ( )

ج- أن يقيس الاختبار الصفة التي صمم من أجلها ( )

د- كل من أ ، ب ( )

(٤٨) يمكن إيجاد معامل الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات:

ا- تطبيق الاختبار مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني مناسب ( )

ب- صورتين متكافئتين من الاختبار ( )

ج- نصفي الاختبار والتصحيح بمعادلة " سبيرمان براون " ( )

د- كل ما سبق ( )

(٤٩) من طرق حساب معامل الصدق إيجاد معامل الارتباط بين درجات أفرد العينية علي:

ا- المحك ودرجاتهم على الاختبار ( )

ب- الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية ( )

ج- صورتين متكأ فئتين من الاختبار ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٥٠) جميع ما يلي من العوامل المؤثرة في معامل صدق الاختبار فيما عدا:

ا- زمن الاختبار ( )

ب- ثبات الاختبار ( )

ج- طول الاختبار ( )

د- تشتت الدرجات ( )

(٥١) من العوامل المؤثرة في معامل ثبات الاختبار:

ا- طول الاختبار ( )

ب- تباين، أو تجانس المجموعة ( )

ج- مستوي صعوبة الاختبار ( )

د- كل ما سبق ( )

(٥٢) أي مما يأتي يعبر بدرجة أفضل عن مفهوم «معايير» الاختبارات المقننة:

ا- مستويات ينبغي أن يحققها المختبرون من ذوي الأداء المتوسط ( )

ب- مستويات أداء ينبغي أن يحققها معظم المختبرين ( )

ج- درجات محولة تعتمد على آراء معظم المختبرين في عينة التقنين ( )

د- درجات محولة تناظر الدرجات الخام التي يحصل عليها المختبرون في عينة التقنين . ( )

(٥٣) يقصد "بالموضوعية" كأحد شروط الاختبار الجيد أنها :

ا- طريقة تنظيم مفردات الاختبار ( )

ب- دقة تقنين الاختبار ( )

ج- اتساق عملية تصحيح الاختبار ( )

د- مدى تمثيل مفردات الاختبار للمحتوي الذي يقيسه ( )

(٥٤) حساب قيمة معامل الالتواء لدرجات اختبار في الأعمال المكتبية يتطلب الحصول على-:

ا- الوسط الحسابي ( )

ب- الوسيط ( )

ج- الانحراف المعياري ( )

د- كل ما سبق ( )

(٥٥) إذا طبق اختبار علي ١٠٠٠ طالب وكانت درجاته تتوزع توزيعاً اعتدالياً، فإن عدد الطلاب الذين يحتمل أن تنحصر درجاتهم بين +٢ ، ٢- انحرف معيار عن المتوسط:

ا- ٥٠٠ ( )

ب- ٣٤٠ ( )

ج- ٥٩٠ ( )

د- ٦٨٠ ( )

(٥٦) إذا حصل طالب على الدرجة الخام (٣٥) في اختبار مادة المحاسبة، ومتوسط درجات فصله ٥و٣٧ وانحرافها المعياري ٤و٨ فإن درجته التائية تساوي :

ا- ٤٧ ( )

ب- ٢٧ ( )

ج- ٢٣ ( )

د - ٣٥ ( )

(٥٧) فيما يلي المتوسط والانحراف المعياري لدرجات اختباري البنوك، والاقتصاد :

الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار البنوك	٤٠	٥
اختبار الاقتصاد	٣٤	٢

فإذا كانت هذه الدرجات تتوزع اعتداليا، وحصل طالب على الدرجتين ٤٥، ٣٧ في الاختبارين على الترتيب، فإن ذلك يعني أن أداء الطالب:

ا- في اختبار البنوك أفضل من أدائه في اختبار الاقتصاد ( )

ب- في اختبار الاقتصاد أفضل من أدائه في اختبار البنوك ( )

ج- متعادل في الاختبارين ( )

د- المعلومات المعطاة غير كافيةللحكم علي أداء الطالب ( )

(٥٨) إذا كان معامل الارتباط بين النصفين الزوجي، والفردي لمفردات اختبار في مادة السكرتارية (٧٤و٠) فإن القيمة التقديرية لمعامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) تكون :

ا- ٠,٨٠ ( )

ب- ٠,٨٥ ( )

ج- ٠,٩٥ ( )

د- ٠,٩٠ ( )

(٥٩) تتأثر إجابات الطلاب بدرجة أكبر لعامل التخمين في فقرات :

ا- الإكمال ( )

ب- الصواب، والخطأ ( )

ج- الاختبار من متعدد ( )

د - المزاوجة ( )

(٦٠) إذا طبق اختبار على ٤٠ طالباً، وأجاب ستة طلاب إجابة صحيحة عن إحدى مفرداته، فإن معامل صعوبة هذه المفردة يساوي:

ا- ٠,٠٦ ( )

ب- ٠,١٥ ( )

ج- ٠,٣٤ ( )

د- ٠,٨٥ ( )

(٦١) الأسلوب البحثي المنهجي الذي يهدف إلي تحليل المادة المكتوبة، أو المسموعة، أو المرتبة، بطريقة موضوعية وفقاً لفئات معينة يسمي بتحليل :

ا- المحتوي ( )

ب- العمل ( )

ج- المهمة ( )

د- التباين ( )

(٦٢) جميع ما يلي يعد من خصائص أسلوب تحليل المحتوي فيما عدا:

ا- التنظيم ( )

ب- الموضوعية ( )

ج- الكمية ( )

د- الكيفية ( )

(٦٣) إن الغرض الأساسي من تحليل المقابلة تحدد معاملي :

ا- الصدق، والثبات ( )

ب- الصعوبة، والتميز ( )

ج- الارتباط والتنبؤ ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٦٤) أعددت اختباراً في مادة الاقتصاد، وكانت درجة صعوبة كل من السؤال الرابع، والسابع، والتاسع، والعاشر، ٥٠و٠، ٨٥ و٠، ٢٣و٠ على الترتيب فإن السؤال الأكثر صعوبة في هذه الحالة هو:

ا- السابع ( )
ب- التاسع ( )
ج- الرابع ( )
د- العاشر ( )

(٦٥) أعددت اختباراً في مادة مبادئ التجارة، وكان معامل التميز للأسئلة: الأول، والثالث، والخامس عشر، والعشرين هي ٦٠و، ١٥و٠ ، ٢٠و٠ على الترتيب فإن السؤال الأكثر تمييزاً هو :

ا- الأول ( )
ب- العشرون ( )
ج- الخامس عشر ( )
د- الثالث ( )

(٦٦) قمت بإعداد اختبار في مادة التسويق مكون من ١٠٠ سؤال من نوع الصواب والخطأ فإذا أجاب أحد الطلبة عن جميع الفقرات، وكان عدد الإجابات الصحيحة ٥٠ فإن درجته بعد التصحيح من أثر التخمين هي:

ا- ٥٠ ( )
ب- صفر ( )
ج- ٧٥ ( )
د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٦٧) جميع ما يلي من طرق تصحيح الفقرات الإنشائية فيما عدا :

ا- الآلية ( )
ب- التحليلية ( )
ج- الشمولية ( )
د- اليدوية ( )

(٦٨) يستخدم اختبار مربع كا في حساب دلالة الفروق بين :

ا- التكرارات ( )
ب- متوسطين ( )
ج- أكثر من متوسطين ( )
د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٦٩) إذا كانت قيمة ت الجدولية أقل من قيمة ت المحسوبة فهذا يعني:

ا- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ( )

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ( )

ج- تساوى الفروق بين المتوسطين ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٧٠) طبق اختبار على مجموعة مرتبين (قبل وبعد) كانت نتائج التطبيق على النحو التالي: فإن قيمة ت تساوي :

ا- ٧١٨و٣ ( )

ب- ١٨و١ ( )

ج- ٠٦٧و٤ ( )

د- ليس واحداً مما سبق ( )

(٧١) أفترض أن باحثاً أراد أن يعرف فعالية أسلوب معين في التفكير الإبداعي للأطفال في مستوى السادس الابتدائي، وتوزع ٥٠ طالباً عشوائياً في مجموعتين ثم عين عشوائياً إحداهما لتكون مجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة. وفي نهاية التجربة أعطيت المجموعتان اختباراً يقيس التفكير الإبداعي فكانت النتائج على النحو التالي :- المجموعة التجريبية ن ٢٥ س٦٥و٧ ع٥٥و٢ المجموعة الضابطة ن ٢٥ س ٦ ع ٤٣و٢ ، وأراد الباحث حساب الفروق بين المتوسطين للمجموعتين، فإن الاختبار الإحصائي المناسب في هذه الحالة هو : -

ا- النسبة التائية ( )

ب- النسبة الفائية ( )

ج- مربع كـا ( )

د- ليس واحدا مما سبق ( )

(٧٢) يستخدم اختبار النسبة التائية في حساب دلالة الفروق بين :-

ا- متوسطين ( )

ب- التكرارات ( )

ج- التباينـات ( )

د- كل ما سبـق ( )

(٧٣) جميع ما يأتي من شروط اختبار النسبة الثائية فيما عدا:

ا- تجانس العينتيـن ( )

ب- اعتدالية التوزيـع ( )

ج- تقارب حجم العينتين ( )

د- كل ما سبـق ( )

(٧٤) جميع ما يلي من جوانب القوة في الأسئلة الموضوعية فيما عدا أنها :

ا- تمكن المعلم من تحديد المطلوب من السؤال بشكل لا يحتمل الغموض ( )

ب - تمكن المعلم من اختبار عدد مناسب من الأسئلة يمثل المحتوي ( )

ج- تمكن المعلم أن يصحح إجابات الطالب بسهولة ويسر ( )

د- تشجع الطالب علي تفتيت المادة، ودراستها دون الحاجة إلى الربط بين الأفكار ( )

(٧٥) تتميز الاختبارات المقالية من الاختبارات الموضوعة بأنها :

ا- تتمتع درجات الطالب فيها بدرجة ثبات عالية ( )

ب - تشجع الطالب على تفتيت المادة الدراسية ( )

ج- توفر وقت المعلم وجهده ( )

د- تهيئ للطالب فرصة إظهار فرديته ( )

(٧٦) من المؤشرات التي قد تساعد على التوصل إلى الإجابة الصحيحة :

ا- وجود ترابط لفظي بين المتن والبدائل كما في الاختيار من متعدد ( )

ب- وجود بعض الكلمات التي تفيد التأكيد كما في الصواب، والخطأ ( )

ج- ضعف التجانس في عناصر العمود الواحد كما في أسئلة المطابقة ( )

د- كل ما سبق ( )

(٧٧) طريقة القسط المتناقص أفضل دائما من طريقة القسط الثابت لحساب الإهلاك. هذا السؤال غير جيد لـ:

ا- تكرار بعض الكلمات في السؤال ( )

ب- عدم الانسجام، أوالتناسق اللغوي في السؤال ( )

ج- وجود بعض الكلمات التي تفيد الجزم، أو التأكيد ( )

د - كل من ا ، ب ( )

(٧٨) يفضل إعداد إجابة نموذجية مقدماً توضح العناصر الرئيسة في الإجابة عن أسئلة :

ا- الاختبار من متعدد ( )

ب- المقابلة (المزاوجة) ( )

ج- المقـال ( )

د- الصواب، والخطأ ( )

(٧٩) لتحسين تصحيح إجابات الطلاب على اختبار المقال يمكن :

ا- إعداد نموذج يوضح العناصر الرئيسة للإجابة ( )

ب- تصحيح إجابة جميع الطلاب عن السؤال الأول ثم الذي يليه ( )

ج- قيام أكثر من مصحح بالتصحيح، وأخذ المتوسط ( )

د- كل ما سبق ( )

انتهت الأسئلة

استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال

د. أحمد يوسف عبدالرحيم
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
الخوض – سلطنة عمان

د. محمود مزعل الشباطات
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة السلطان قابوس
الخوض – سلطنة عمان



استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال

د.أحمد يوسف عبد الرحيم
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

د. محمود مزعل الشباطات
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال ، وقد تكونت عينة الدراسة من طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية، والبالغ عددهن ٧٩ طالبة، منهن ٤٣ في برنامج البكالوريوس، و ٣٦ في برنامج دبلوم التربية العام ، وقام الباحثان باستخدام بطاقة ملاحظة، وتمّ احتساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار(ت) عند الإجابة عن أسئلة الدراسة .

أظهرت النتائج أنّ جميع مهارات الاتصال تمّ استخدامها من قبل الطالبات، وأنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠١ ، ٠لصالح المهارات اللفظية. و لم تكشف الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استخدام طالبات البكالوريوس، وبين طالبات الدبلوم لمهارات الاتصال، سواء في التدريس المصغّر أو التربية العملية. وأن الطالبات الممتازات أكاديميا أفضل في استخدام مهارات الاتصال من غيرهن، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات الاتصال في أثناء تدريب الطالبات على التدريس.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/١٠/٦م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٢/٢٤م

Utilization of Communication Skills by Female Students in the Islamic Study Specialization at the College of Education of Sultan Qaboos University

Dr. Ahmed Yousif Abdelraheem
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Mahmoud Muziel Alshabatat
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The aim of this study was to inquire about the extent of utilization of communication skills by Female students in the Islamic Study specialization at the College of Education of Sultan Qaboos University. The researchers used an observation method to collect data and analyzed the data using average, standard deviations, T test and ANOVA. The results indicated that the students used all of the communication skills and there was a significant difference in favour of using verbal communication skills. In addition, there was no significant differences in the use of these skills in a B.A or a Diploma program. Also, there was no significant differences in the use of these skills in microteaching or teaching practice and excellent students showed better utilization than good or average students. The researchers made some recommendations among which is to put more emphasis on communication skills whether it is verbal or non verbal during training students in teaching.

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال

د.أحمد يوسف عبد الرحيم
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

د. محمود مزعل الشباطات
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

المقدمة

تؤدي اللغة دوراً رئيساً وشاملاً في عملية الاتصال في حياتنا. ومع أن ما نقوله من كلمات، وعبارات، وجمل هو استعمال شفوي مهم ، فإن الطريقة التي تستخدم فيها اللغة يمكن أن تكون أكثر أهمية من كلماتنا، كمصادر للمعلومات. وتقوم الرموز غير اللفظية بدور مهم في الاتصال الإنساني. وبمقارنتها باللغة، يبدو أنه لم يكن هناك اهتمام كاف، ووعي بأهميتها، وأثرها في السلوك. وفي حين يعتقد أن معالجة الشفرات اللفظية تتم أساسا في النصف الأيسر من الدماغ، ومعالجة المعلومات المتعلقة بالنشاط غير اللفظي كالموسيقى، والفن، والتعرف على الوجوه، والعلاقات المكانية، تتم في النصف الأيمن من الدماغ.

ويعدّ المظهر، والفعل، واللمس، واستخدام المكان والزمان المصادر الخمسة الأساسية للبيانات غير اللفظية، فالمظهر يؤدي دوراً مهماً في العلاقات بين الأشخاص، خاصة في الانطباع الأول، والوجه هو الجانب المركزي في المظهر الذي يعطي الانطباع الأول للآخرين، ويعدّ مصدراً أساسيا للمعلومات عن الحالة العاطفية والوجدانية لصاحبه. وللعيون أهمية كبيرة في مجال الاتصال، ويتركز ذلك في اتجاه نظرة العينين، والمدة التي تستغرقها تلك النظرة، أو عدم النظر إلى شئ معين. إن ذلك يزودنا بمعلومات تعدّ أساسا لمعرفة مدى اهتمام المتصل بنا، ومدى انجذابه نحونا؛ ولهذا فإنّ مدى اتساع إنسان العين، ونوعية الثياب، والحلي، والزينة، والبنية الجسدية جميعها تعدّ جوانب أخرى تتعلق بالمظهر، وتقدم بيانات تشكل مصادر محتملة للمعلومات. وكذلك الأفعال، والإيماءات، والإشارات المعززة والموجهة، وإشارات نعم، ولا، واللمس تشكل مصادر محتملة للمعلومات أيضا. ولقد أشار روبن (Ruben,1984) إلى أهمية استخدام الشفرات اللفظية، وغير اللفظية في عملية الاتصال.

وفي ضوء ذلك يمكن القول: إن من يتصدى لممارسة العملية التعليمية التعلمية لا بد له من أخذ مهارات الاتصال بعين الاعتبار، ذلك أنّ عمله يقوم على التفاعل بينه وبين الطلبة، بالكلمة، والحركة، والإشارة، وبكل أشكال التعبير المتاحة له ، وإغفال ذلك من شأنه أن يقلل من أثر التفاعل معهم ؛ مما ينعكس سلباً على تحقيق الأهداف التعليمية التي ينشد تحقيقها .

ولقد لاحظ الباحثان بحكم عملهما مع طلبة كليات التربية أن الطلبة يستخدمون مهارات الاتصال اللفظية، ومهارات الاتصال غير اللفظية في التربية العملية، والتدريس المصغر، بدرجات متفاوتة يظهر عليها الضعف أحيانا. لذا جاء هذا البحث للكشف عن مدى استخدام هذه المهارات الاتصالية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، كنوع المهارة، والبرنامج الدراسي، وتطبيقات الميدان.

أسئلة الدراسة :

تدور الدراسة الحالية حول معرفة درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لمهارات الاتصال.

وتتركز أسئلة الدراسة في الآتي:

١- ما مدى استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال؟

٢- هل يختلف الاستخدام باختلاف نوع مهارات الاتصال (لفظي، غير لفظي) ؟

٣- هل يختلف استخدام مهارات الاتصال اللفظي باختلاف:

أ / المعدل التراكمي(متوسط، جيد، ، ممتاز) ؟

ب/ البرنامج الدراسي (دبلوم، بكالوريوس) ؟

ج/ تطبيقات التدريب (تدريس مصغر، تربية عملية) ؟

٤= هل يختلف استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي باختلاف:

أ / المعدل التراكمي(متوسط، جيد، جيد جدا،ممتاز) ؟

ب/ البرنامج الدراسي (دبلوم، بكالوريوس) ؟

ج/ تطبيقات التدريب (تدريس مصغر، تربية عملية) ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي :

١- تتناول هذه الدراسة موضوعا مهما يرتبط بالعملية الاتصالية.

٢- الكشف عن مدى امتلاك، واستخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال.

٣- العمل على تعزيز الاستخدام لهذه المهارات، أو معالجة أوجه القصور.

٤- تشكل هذه الدراسة تغذية راجعة إلى أساتذة المقررات التي تهتم بتنمية مهارات الاتصال للطلبة.

عناية القرآن الكريم، والسنة النبوية بمهارات الاتصال

تلعب حواس الإنسان دورا أساسياً في الاتصال بالعالم المحيط به ، ويؤدي تعطلها إلى فقدانه القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين ، وأداء ما أنيط به من واجبات وتكاليف، ومن ثمّ خسارة نفسه وتعريضها إلى عذاب الله تعالى ، ويصور القرآن الكريم هذا المعنى في قول الله : " خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ " (سورة البقرة : الآية ٧) ، وسلامة الاتصال مرهون بحسن توظيف أدواته من سمع، وبصر، وغيره، لقوله تعالى : " وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً " (سورة الإسراء :الآية ٣٦) ، ويشير القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف إلى كثيرٍ من مظاهر الاتصال، ومهاراته التي تتم بين الناس في أثناء التفاعل اليومي.

ففي مجال الاتصال اللفظي يؤكد القرآن الكريم أهمية السؤال، ووظائفه الحيوية في حياة الناس ، من ذلك خطاب الله تعالى لنبيه محمد صلّى الله عليه وسلم بقوله : " فَإِنْ كُنْتَ فِي شَكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلْ الَّذِينَ يَقْرَءُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ لَقَدْ جَاءَكَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فلا تَكُو نَنَّ مِنْ الْمُمْتَرِينَ " (سورة يونس : الآية ٩٤)، وتوجيه المكلفين بالرجوع إلى أهل المعرفة والاختصاص لحل مشكلاتهم ، قال الله تعالى : " فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا " (سورة الفرقان: الآية٥٩)، وكثيراً ما كان النبي صلّى الله عليه وسلم يلجأ إلى استخدام السؤال في أثناء تواصله مع الصحابة وغيرهم، يعلمهم ويربيهم على طاعة الله تعالى ، من ذلك ما رواه ابن

عمر رضي الله عنهما ، قال : قال النبي صلّى الله عليه وسلم بمنى : أتدرون أي يوم هذا ؟ قالوا : الله ورسوله أعلم ، فقال : فإنّ هذا بلد حرام ، أفتدرون أي بلد هذا ؟ قالوا الله ورسوله أعلم ، قال : بلد حرام، أفتدرون أي شهر هذا ؟ قالوا الله ورسوله أعلم ، قال : شهر حرام ... الحديث (البخاري، كتاب الحج، باب الخطبة أيام منى، ١٩٨٤).

ويدعو القرآن الكريم إلى التفكر والتفكير في مظاهر خلق الله تعالى المنظور ، من ذلك الدعوة للتفكر في عالم النحل : " ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذللا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِقَوْمٍ يَتفكَّرُونَ " (سورة النحل :الآية ٦٩)، والتفكر في الحياة الزوجية: " وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ " (سورة الروم : الآية٢١) والتفكر في الأجل والموت، قال الله تعالى : " .اللَّهُ يَتَوَفَّى الأنْفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَى عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الأخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفكَّرُونَ " (سورة الزمر : الآية ٤٢).

وفي مجال الاتصال باستخدام الصوت بسرعة، وحدّة مناسبة يصور القرآن الكريم قدرة الإنسان على استخدامها بصورة تناسب الموقف ، من ذلك : ما جاء في قوله تعالى: " يَوْمَئِذٍ يَتَّبِعُونَ الدَّاعِي لاعِوَجَ لَهُ وَخَشَعَتِ الأصْوَاتُ لِلرَّحْمَنِ فلا تَسْمَعُ إلاَّ هَمْسًا " (سورة طه: الآية ١٠٨)، وبناءً على امتلاك الإنسان هذه القدرة يوجهه القرآن الكريم لحسن استخدامها في أثناء الاتصال مع الآخرين، والتفاعل معهم فيقول تعالى: " وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الأصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ " (سورة لقمان: الآية ١٩) وفي السنة النبوية ما يدل على أنّ الرسول صلى الله عليه وسلم كان يوظف استخدام الصوت سرعة، وحدة، وعلواً، وانخفاضاً بما يتناسب والموقف في أثناء التفاعل مع الآخرين، ودعوتهم إلى دين الله تعالى . من ذلك ما رواه مسلم في صحيحه ، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا خطب احمرت عيناه ، وعلا صوته ، واشتدّ غضبه حتّى كأنّه منذر جيش ، يقول صبحكم ومسّاكم، ويقول: بعثت أنا والساعة كهاتين ، ويقرن بين إصبعيه : السبّابة والوسطى ... الحديث (القشيري، كتاب الجمعة، باب تخفيف الصلاة والخطبة، ١٩٩٥) .

وتلعب اللغة السليمة دوراً بارزاً في اتصال المرء مع الآخرين على نحو تبين عن مقصده بصورة لا لبس فيها ، قال الله تعالى : " بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ " (سورة الشعراء: الآية ١٩٥)،

وكان جميع الرسل يتواصلون مع أقوامهم بلغتهم ليتمكنوا من تبليغهم رسالة الله تعالى بصورة واضحة لا غموض فيها، قال الله تعالى: " وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلاّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ " (سورة إبراهيم : الآية ٤)

وفي مجال الاتصال غير اللفظي يشير القرآن الكريم إلى دور الكتابة، وأهميتها في الحياة، من ذلك قول الله تعالى: " ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ " (سورة القلم : الآية ٥١) وقوله: " الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ " (سورة العلق: الآية ٤). وإلى دور العينين في الاتصال مع الآخرين، قال الله تعالى: " خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ " (سورة القلم : الآية ٤٣)، وقال أيضاً: " وَإِنْ يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ " (سورة القلم : ٥١). وتؤدي تعبيرات اليدين إلى شكل من أشكال التواصل بين النّاس من ذلك ما أشار إليه القرآن الكريم بقول الله تعالى : " وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلاّ سِحْرٌ مُبِينٌ " (سورة الأنعام : الآية ٧)، وقول الله : " وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ " (سورة الأعراف: الآية ١٠٨)، وقول الله تعالى : " وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا " (سورة الفرقان : الآية ٢٧) ، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخدم يديه الشريفتين يستعين بهما على التعبير عن المعاني التي يريد أن يوصلها للسامعين ، فعن أبي موسى الأشعري، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً ، ثمّ شبك بين أصابعه ... الحديث (البخاري ، كتاب الأدب ، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضاً، ١٩٨٣) .

الدراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين بالأداء التدريسي من جوانب مختلفة؛ إذ أجرى إبراهيم وعبد المقصود (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحديد ما يجب أن يحققه برنامج التربية العملية من مهارات تدريسية للطلاب المعلمين ، ووضع تصور مقترح لبرنامج التربية العملية ، وقد استخدمت الدراسة استبانة، وبطاقتي تقويم ، وأجريت الدراسة على طلاب الفرقة الرابعة / شعبة التعليم الأساسي للعام الدراسي ١٩٩٤م في كلية التربية بجامعة الإسكندرية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : تحديد مجموعة من المهارات التدريسية التي يجب أن يكسبها البرنامج للطلاب المعلمين ، وعدم تمكن الطلاب من مهارات : عرض الدرس ، والمشاركة والتواصل ، واستخدام الأسئلة ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وخاتمة الدرس .

وأجرى مرسي (١٩٩٧) دراسة استهدفت اقتراح برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات : صياغة الأسئلة الشفوية، وتوجيهها داخل الفصل، ودراسة فاعلية هذا البرنامج في تنمية المهارات ، وأثره على هؤلاء الطلاب في التربية العملية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية دلت على حدوث نمو في هذه المهارات لديهم مؤكّدة فاعلية البرنامج المقترح، في حين لم يكن للتربية العملية بدون هذا البرنامج فاعلية في تنمية هذه المهارات ، وأوصت الدراسة بأن تكون هناك ساعات تدريب عملي (تعليم مصغر) لمادة طرق التدريس قبل انتقال الطالب المعلم إلى الميدان .

وأجرى المصلحي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي في الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين، تخصص التربية الإسلامية في برنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس في فروع: التفسير، والحديث، والفقه، ومعرفة أثر الجنس في الأداء، وقد أعد الباحثان لكل فرع بطاقة ملاحظة خاصة تقيس الأداء في مجالات : التخطيط للتدريس، وأساليب التدريس ، والتمكن من المادة العلمية ، والوسائل التعليمية ، والتعزيز، وإدارة الصف والتفاعل الصفي ، والتعبير اللغوي ، والتقويم والواجبات المنزلية ، وأظهرت النتائج ارتفاع الأداء التدريسي لأفراد العينة في الفروع الثلاثة ، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في فرع التفسير ، وكفايات التخطيط للتدريس ، والوسائل التعليمية، والتقويم ، والواجبات المنزلية

وأجرى محمود (٢٠٠٠) دراسة سعت إلى تقويم الأداء التدريسي في المهارات التدريسية للطلاب المعلمين في التربية العملية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالباً بالقسم العلمي يدرّسون مادة العلوم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وقد أعد الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من ٣٦ مهارة تدريسية موزعة على مجالات: التخطيط والإعداد، وتنفيذ الدرس، والتقويم، وكشفت النتائج عن انخفاض مستوى الأداء التدريسي بوجه عام، وإلى التفوق في مهارتي: التخطيط ، والتنفيذ، وانخفاض المستوى في مهارة التقويم ، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التدريس في أثناء مدّة الإعداد .

يتضح مما تقدم أن الدراسات السابقة المشار إليها أعلاه قد اهتمت بالأداء التدريسي من جوانب مختلفة، بينما تناولت هذه الدراسة مهارات الاتصال بشقيها اللفظي، وغير اللفظي. وتعدّ هذه الدراسة من الدراسات الأولى، على حد علم الباحثين، التي تبحث موضوع

الاتصال في التدريس في الوطن العربي. وبما أن الاتصال يشمل التدريس، فإن هنالك علاقة بين هذه الدراسات، والدراسة الحالية.

وقد أشار بتلاند وبيبي (Butland & Beebe,1992) إلى أهمية مهارات الاتصال اللفظي، وغير اللفظي داخل الفصل الدراسي. وأكد فرايمير (Frymier,1993) أن دافعية الطلاب تتفاعل مع الحضور اللفظي، وغير اللفظي للمعلم، بينما اهتمت دايموند وزملاؤها (Diamon,et al.,1983) بتحسين مهارات التدريس، في حين قام قودوين وزملاؤه (Goodwin,et al., 1983) بتحسين مهارات الاتصال التدريسي للمعلمين؛ وذلك عن طريق عرضهم لخطوط عريضة لمساعدة المعلمين على تحسين مهاراتهم الاتصالية في عمليات التدريس. وأشار فريدمان (Freidman,1978) إلى أن الاتصال غير اللفظي يكون أحيانا ذا تأثير أقوى من الاتصال اللفظي. وقام فريدمان (Freidman, 1979) بدراسة أثر تعبيرات الوجه في إدراك معاني الجمل الوجدانية، ووجد أن الإناث أكثر حساسية من الذكور في إدراك معاني الإخلاص. وأجرى ديبولو و فريدمان (DePaulo & Friedman,1997) دراسة مكثفة حول الاتصال غير اللفظي من الجوانب الإدراكية والتعبيرية، وفحص العوامل الاجتماعية التي تتضمنها. وأشار فريدمان و ريجو وكاسيلا (Friedman, Riggio,& Casella,1988) إلى أن عملية الجذب نحو الآخرين بحاجة إلى تفسير أكثر من مجرد ربطها بالجوانب المادية، وأن الجوانب العاطفية الحيوية تلعب دورا مهما فيها.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس اللائي سجلن لمقرري طرق التدريس، والتربية العملية في الفصل الدراسي الأول خريف ٢٠٠١م، والبالغ عددهن ٧٩ طالبة منهن ٤٣ في برنامج البكالوريوس، و٣٦ في برنامج دبلوم التربية العام.

أدوات الدراسة:

تم استخدام بطاقة ملاحظة صممت فقراتها بالرجوع إلى أدبيات مهارات الاتصال، والدراسات السابقة. بلغ عدد الفقرات الكلية للبطاقة ١٨ فقرة، منها ٩ فقرات للمهارات

اللفظية، و٩ للمهارات غير اللفظية، وتضمنت البطاقة بعض المعلومات العامة حول عينة الدراسة التي تمثل بعض المتغيرات، مثل البرنامج الدراسي، والتطبيقات الميدانية، والمعدل التراكمي لكل طالبة . ولقد تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المتخصصين بقسم المناهج وطرق التدريس، و أخذت مقترحاتهم بعين الاعتبار. أما ثباتها فقد تم حسابه باستخدام ألفا كرونباخ، و بلغ معامل الاتساق الداخلي ٨٨, . وعليه يمكن القول بأن البطاقة صالحة لإجراء هذه الدراسة. ولقد قام اثنان من أعضاء هيئة التدريس بملاحظة الطالبات في التربية العملية، والتدريس المصغر، وكان معامل الاتفاق بينهما في رصد العلامات ٠,٨٧ وهذا معامل اتفاق مقبول لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية :

تعد هذه الدراسة وصفية، تضمنت المتغيرات التالية:

المتغيرات التابعة :

شملت هذه المتغيرات ما يلي:

١– درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال بصورة عامة .

٢– درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال اللفظي .

٣– درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال غير اللفظي.

المتغيرات المستقلة :

١– نوع المهارة (لفظية/ غير لفظية).

٢– المعدل التراكمي (ممتاز/ جيد/ متوسط).

٣– البرنامج الدراسي (دبلوم/ بكالوريوس).

٤– تطبيقات التدريب (تدريس مصغر/ تربية عملية).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لنوع المهارة، والبرنامج الدراسي، و تطبيقات التدريب. أما تحليل التباين الأحادي فقد استخدم لحساب اختلافات المعدل التراكمي.

النتائج والمناقشة :

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات الاتصال اللفظية، وغير اللفظية. والجدولان (١)، و (٢) يوضحان نتائج التحليل. حيث يتضح من هذين الجدولين أن متوسط درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال بصورة عامة تتراوح ما بين ٢,٤٨ لمهارات تحريك الكتفين بوضوح، و ٤,٢٦ لمهارة التقديم والتهيئة، وهذا يشير إلى أن متوسط الاستخدام لمهارات الاتصال يظهر بتكرار أحيانا، أو غالبا، أو دائما، وأن جميع المهارات مستخدمة في عمليات الاتصال، و لم يظهر الجدولان غير ذلك. ويرجع ذلك إلى التدريب الذي تلقته الطالبات في المقررات التربوية المختلفة التي تناولت موضوعات الاتصال، ساعد على إبراز واستخدام هذه المهارات. هذا بالإضافة إلى أن بعض الدراسات التي أجريت على مهارات التدريس بصورة عامة أكدت هذا الجانب منها : همام (١٩٩٢)، و سالم وعبد الحفيظ (١٩٩٢) ، والمصلحي (١٩٩٥)، وإبراهيم وعبد المقصود (١٩٩٥م)، ومحمود (٢٠٠٠).

الجدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام مهارات الاتصال اللفظية

م	المهارة اللفظية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	التهيئة والتقديم	٤ , ٢٦	, ٧٠
٢	التسلسل والربط	٤ , ١٩	, ٦٩
٣	طرح الأسئلة	٤ , ١٥	, ٧١
٤	إعطاء الطلبة فرصة كافية للتفكير	٣ , ٩٥	, ٧٩
٥	التجاوب مع الطلبة	٤ , ٠٥	, ٧٩
٦	مناسبة سرعة التحدث	٤ , ١٤	, ٧٠
٧	مناسبة ارتفاع حدة الصوت	٤ , ٠٦	, ٨٢
٨	اللغة الواضحة السليمة	٣ , ٩٨	, ٧٣
٩	الوسائل السمعية الواضحة	٣ , ٣٨	١ , ٥٤

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستخدام مهارات الاتصال غير اللفظية

م	المهارة غير اللفظية	المتوسط	الانحرف المعياري
١	الكتابة الواضحة	٤ , ١٣	٠, ٧٨
٢	الوسائل البصرية الواضحة	٣ , ٩٤	٠, ٩٩
٣	إشارة (نعم / لا) بوضوح (هز الرأس)	٣ , ٥٦	٠, ٩٢
٤	تحريك الكتفين بوضوح	٢ , ٤٨	١ , ٤
٥	تعبيرات الوجه والعينين الواضحة	٣ , ٥٩	٠, ٩٣
٦	تعبيرات اليدين	٣ , ٨٠	٠, ٩٥
٧	مواجهة الطلاب	٤ , ٠٩	٠, ٧٩
٨	إشارات التعزيز	٣, ٥٩	١ , ١٢
٩	مجال الحركة	٣ , ٧٨	٠, ٩٦

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي يدور حول معرفة الاختلافات بين استخدام مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٣)
اختبار (ت) لاستخدام المهارات الاتصالية اللفظية وغير اللفظية

نوع المهارة	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	قيمة ت	الدلالة
لفظية	٧٦	٧٥	٣٦, ٥	٥ , ١٥	٧٣و٠	٦ , ٧	, ٠٠
غير لفظية	٧٦	٧٥	٣٣ ، ١	٦ , ٤			

يتبين من هذا الجدول أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠١, في استخدام المهارات، ولصالح استخدام الطالبات للمهارات اللفظية، حيث بلغ المتوسط ٣٦و٥ ، بينما كان متوسط استخدام الطالبات للمهارات غير اللفظية ٣٣و١ . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطالبات يعبرن عن أفكارهن شفاهة ولفظا بدلا من إشارة أو إيماء؛ لأنهن

يخجلن، وأن الحياء الذي يدعو إليه الشرع يحد من استخدام أجسامهن في التعبير عن أفكارهن. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطالبات المتعلمات يملن إلى الهدوء مما لا يجبر الطالبات المعلمات على استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي، ويكتفين بمهارات الاتصال اللفظي.

وللإجابة عن السؤال الثالث (أ) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال اللفظي باختلاف المعدل التراكمي(متوسط، جيد، ، ممتاز) ؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل للفقرات التي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٤)
تحليل التباين لمهارات الاتصال اللفظية

رقم المهارة	اسم المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
٣	طرح الأسئلة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥ , ٥٢٥ ٣٧ , ٥١٠ ٤٣ , ٠٣٥	٢ ٨٣ ٨٥	٢, ٧٦٣ ٠ , ٤٥٢	٦ , ١١٣	٠,٠٠٣
٥	التجاوب مع الطلبة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥ و ٤٤٢ ٤٧ , ٢٦٤ ٥٢ ,٧٠٦	٢ ٨٤ ٨٦	٢ , ٧٢١ ٠ , ٥٧٦	٤ , ٧٢١	٠,٠١١
٦	مناسبة سرعة التحدث	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤ , ٢٨٧ ٣٨, ٧٧٠ ٤٣ , ٠٥٧	٢ ٨٤ ٨٦	٢ ,١٤٤ ٠ , ٤٦٢	٤ , ٦٤٤	٠,٠١٢
٧	مناسبة ارتفاع حدة الصوت	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٠ , ٨٩٥ ٤٨ , ٦٩٦ ٥٩ , ٥١٩	٢ ٨٥ ٨٧	٥ , ٤٤٧ ٠ , ٥٧٣	٩ , ٥٠٩	٠,٠٠٠
٨	اللغة الواضحة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨ , ٩٩١ ٣٧ , ٩٩٨ ٤٦ , ٩٨٩	٢ ٨٤ ٨٦	٤ ,٤٩٥ ٠ , ٤٥٢	٩ , ٩٣٨	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استخدام المهارات اللفظية الآتية : طرح الأسئلة، والتجاوب مع الطلبة، ومناسبة سرعة التحدث، ومناسبة

ارتفاع حدّة الصوت، واللغة الواضحة؛ وذلك عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ولم تظهر أية دلالات إحصائية للفروق بين الطالبات في مستوياتهن الثلاثة في معدلاتهن التراكمية (متوسط، جيد، ممتاز) في استخدامهن للمهارات الأربع الآتية للاتصال اللفظي : مهارة التهيئة والتقديم، ومهارة التسلسل والربط، ومهارة إعطاء الطلبة فرصة للتفكير، ومهارة الوسائل السمعية الواضحة. وأوضحت المقارنات البعدية لشافيه أن استخدام المهارات اللفظية لدى الطالبات ذوات المعدلات التراكمية بدرجة ممتاز، أو بدرجة جيد أفضل من استخدامها بواسطة ذوات المعدلات التراكمية بدرجة متوسط، ولجميع المهارات الواردة في الجدول رقم(٤). ولم يشر الجدول إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوات المعدلات التراكمية بدرجة ممتاز، ومن هن بدرجة جيد. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعدل التراكمي يعتمد أساساً على مقدرة الطلاب عن التعبير عن معلوماتهم في الامتحانات، وعليه كان لابد أن ينعكس هذا على أداء الطالبات في إظهار قدرتهن الاتصالية اللفظية، فظهر جليا أن الطالبات الممتازات، والجيدات أظهرن قدرة اتصالية أفضل من المتوسطات. وكذلك يمكن أن يعزي عدم تفوق الطالبات الممتازات على الجيدات إلى أن فئة الجيدات شملت من هن بدرجة جيد جداً؛ ولهذا لم يظهر التحليل فروقاً جوهرية .

وللإجابة عن السؤال الثالث (ب) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال اللفظي باختلاف البرنامج الدراسي (دبلوم/ بكالوريوس) ؟ تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (٥) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٥)

اختبار (ت) لاستخدام المهارات اللفظية حسب متغير البرنامج الدراسي

نوع البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
دبلوم	٣٦	٣٥ , ٦	٤ , ٣	– ٤٠ , ١	٠,١٦٥ ليس له دلالة إحصائية
بكالوريوس	٤٣	٣٧ , ٣	٥ , ٦		

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استخدام الطالبات تخصص التربية الإسلامية مهارات الاتصال اللفظي تعزى إلى نوع البرنامج الدراسي،

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في البرنامجين درسن المقررات التربوية نفسها التي تهتم بالمهارات الاتصالية.

وللإجابة عن السؤال الثالث (ج) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال اللفظي باختلاف تطبيقات التدريب (تدريس مصغر/ تربية عملية) ؟ تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٦)
اختبار (ت) لاستخدام المهارات اللفظية حسب متغير التطبيقات التدريبية

نوع التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تدريس مصغر	٢٤	٣٦ , ١	٦ , ٥	٠,٤٣٩	٠,٦٦ ليس له دلالة
تربية عملية	٥٤	٣٦ , ٦	٤ , ٢		

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استخدام الطالبات تخصص التربية الإسلامية مهارات الاتصال اللفظي تعزى إلى نوع التطبيقات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في التطبيقات التدريبية سواء كانت تدريساً مصغراً، أو تربية عملية، ينفذن الدروس نفسها، وتحت إشراف الأساتذة أنفسهم. وأن بيئة التدريس المصغر على الرغم من أنها تحوي زميلات الطالبات المتدربات، إلا أنها لم تؤثر في مهارات الاتصال اللفظي لديهن. وأن بيئة الفصل الدراسي الفعلي في التربية العملية كانت عادية لدى الطالبات المتدربات، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فرق في استخدام المهارات اللفظية على الرغم من اختلاف المتعلمين في البيئتين، وهذا يشير إلى أن مهارات الاتصال اللفظي لا تتأثر بنوع المتعلم، وبيئة التدريب.

وللإجابة عن السؤال الرابع (أ) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي باختلاف المعدل التراكمي (متوسط، جيد، ممتاز) ؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٧) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٧)

تحليل التباين لمتغير المعدل التراكمي، والمهارات غير اللفظية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٦٣٩ , ٦٤١	٢	٨٦٩ , ٣٢٠	٨٧ , ٩	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٣٦٧ , ٢٦٠٠	٨٠	٣٢, ٥١٠		
المجموع	٦٩٩ , ٣٢٤٢	٨٢			

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استخدام المهارات غير اللفظية عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١. ويتبين من الجدول رقم (٨) أيضا أن استخدام المهارات غير اللفظية لدى الطالبات ذوات المعدلات التراكمية بدرجة ممتاز، أو بدرجة جيد أفضل من استخدامها بواسطة ذوات المعدلات التراكمية بدرجة متوسط، ولجميع المهارات. و لم يشر الجدول إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوات المعدلات التراكمية بدرجة ممتاز، ومن هنّ بدرجة جيد. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعدل التراكمي يعتمد أساسا على مقدرة الطالبات عن التعبير عن معلوماتهن في الامتحانات، وعليه كان لابد أن ينعكس هذا على أداء الطالبات في إظهار قدرتهن الاتصالية غير اللفظية، فظهر جليا أن الطالبات الممتازات، والجيدات أظهرن قدرة اتصالية غير لفظية أفضل من الطالبات المتوسطات. وكذلك يمكن أن يعزي عدم تفوق الطالبات الممتازات على الجيدات إلى أن فئة الجيدات شملت من هنّ بدرجة جيد جداً؛ ولهذا لم يظهر التحليل فروقاً جوهرية .

الجدول رقم (٨)

المقارنات البعدية لمستويات المعدل التراكمي في استخدام مهارات الاتصال غير اللفظية حسب اختبار شافيه

متوسط المعدل التراكمي	ممتاز	جيد	متوسط
ممتاز	–	– ١٠٠ , ١	–٧, ٦*
جيد		–	٨ , ٥ *
متوسط			–

وللإجابة عن السؤال الرابع (ب) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي باختلاف البرنامج الدراسي (دبلوم/ بكالوريوس) ؟ تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٩)

اختبار (ت) لاستخدام المهارات غير اللفظية حسب متغير البرنامج الأكاديمي

البرنامج الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
دبلوم	٣٦	١٩,٣٢	٦,٥٥	٨١	-٠,٩٤	٠,٣٥
بكالوريوس	٤٧	٥١,٣٣	٦,٠٩			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استخدام الطالبات تخصص التربية الإسلامية مهارات الاتصال غير اللفظي تعزى إلى نوع البرنامج الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في البرنامجين درسن المقررات التربوية نفسها التي تهتم بالمهارات الاتصالية غير اللفظية.

وللإجابة عن السؤال الرابع (ج) الذي ينص على : هل يختلف استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي باختلاف تطبيقات التدريب(تدريس مصغر/ تربية عملية) ؟ تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لاستخدام المهارات غير اللفظية حسب متغير التطبيقات

التطبيقات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تدريس مصغر	٢٨	٣٣,٠٧	٧,٢٥	٨٠	٠,٢٥	٠,٣٧
تربية عملية	٥٤	٣٢,٧٠	٥,٧٣			

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استخدام الطالبات تخصص التربية الإسلامية مهارات الاتصال غير اللفظي تعزى إلى نوع التطبيقات التدريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في التطبيقات التدريبية سواء كانت تدريساً

مصغراً، أو تربية عملية ينفذن الدروس نفسها، وتحت إشراف الأساتذة أنفسهم، وأن بيئة التدريس لم تؤثر في استخدام الطالبات مهارات الاتصال غير اللفظي .

التوصيات والمقترحات:

١- إعطاء عناية خاصة لمهارات الاتصال غير اللفظية في أثناء تدريب الطالبات على التدريس، وبخاصة التدريس المصغر والتربية العملية.

٢- التأكيد على إعطاء العناية نفسها لجميع الطالبات في كل المستويات سواء كان مستوى البكالوريوس، أو الدبلوم، في أثناء تدريبهم على مهارات الاتصال.

٣- إغناء مقررات طرق تدريس التربية الإسلامية , و مقررات التكنولوجيا التعليمية لطلبة البكالوريوس، والدبلوم العام بالمعرفة عن مهارات الاتصال ، وبيان أثرها الإيجابي في تحقيق الأهداف المنشودة .

٤- إعادة النظر في بطاقة تقويم التفاعل الصفي لطلبة التربية العملية ، وتصميمها بالشكل الذي يكشف عن مهارات الاتصال المستخدمة بشقيها .

٥- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مدى ممارسة الطالبات في التخصصات الأخرى لمهارات الاتصال المختلفة، وفي ضوء متغيرات أخرى.

المراجــع

إبراهيم، عبدالله محمد وعبد المقصود، محمد إسماعيل. (١٩٩٥). تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة الإسكندرية ، **مجلة دراسات تربوية** ، **المجلد العاشر**، **الجزء** (٧٨) ، ٩٨ - ١٥٣ .

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل . (١٩٨٣). **صحيح البخاري**: **تحقيق محيى الدين الخطيب**. القاهرة : المطبعة السلفية.

سالم، المهدي وعبدالحفيظ، صلاح .(١٩٩٢). مهارات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالقدرة المكانية والتحصيل. **مجلة العلوم التربوية، (كلية التربية، بنها)**، **٣** (١)، ٣٤ - ٤٥ .

القشيري، مسلم بن حجاج . (١٩٩٥). **صحيح مسلم**: **تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي**. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

محمود، جمال خيري .(٢٠٠٠). تقويم أداء طلاب التربية العملية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية للمهارات التدريسية . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس (مصر)**، **١٤** (١)، ١ - ١٨ .

مرسي، فؤاد محمد (١٩٩٧). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية ، وتوجيهها، والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عنها لدى الطلاب المعلمين. **رسالة الخليج العربي**، السنة (١٨) العدد (٣٣)، ١٥ - ٦٤ .

المصلحي، أحمد عبد الله .(١٩٩٥). **تقويم أداء الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

همام، عبد الحفيظ .(١٩٩٢). المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة العلوم التربوية (كلية التربية، بنها)**، **٣** (١)، ٧ - ١٩ .

Butland, M. J., & Beebe,S. A. (1992). **A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning.** Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association (Miami). [ED 346 532]

Daniel, A. (1983a). **Development of a perceived communication effectiveness scale.** Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. [ED 233 405]

Daniel, A. (1983b). **A demographic analysis of students and their GTA instructors.** Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association (Lincoln, NE). [ED 228 670]

DePaulo, B.M., & Friedman, H.S. (1997). Nonverbal communication. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (eds.) **Handbook of Social Psychology** (4th edition) (pp3-40). Boston: McGraw Hill.

Diamond, N. A., et al., .(1983). **Improving your lecturing. Revised.** Urbana, IL: University of Illinois, Office of Instructional Management and Services. [ED 285 498]

Friedman, H. S. (1978). The relative strength of verbal versus nonverbal cues. **Personality & Social Psychology Bulletin, 4** (1), 147-150.

Friedman, H. S. (1979). The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning. **Journal of Experimental Social Psychology, 15** (5):453-469.

Friedman, H. S., Riggio, R. E., & Casella, D. F. (1988) Nonverbal skill, personal charisma, and initial attraction. **Personality & Social Psychology Bulletin, 14** (1), 203-211.

Frymier, A. B. (1993). **The impact of teacher immediacy on students' motivation over the course of a semester.** Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (Miami Beach). [ED 367 020]

Goodwin, S. S., et al. (1983). **Effective classroom questioning.** Office of Instructional and Management Services, Urbana, IL: University of Illinois. [ED 285 497]

Ruben, B. (1984). **Communication and human behavior.** New York: Macmillan Publishing Company.

الباب الثاني

أنشطة الكلية العلمية

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

تقرير عن ورش عمل الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية ـ جامعة البحرين

إعداد

د. خليل ابراهيم شبر
قسم المناهج وطرق التدريس

أ. علي إبراهيم اسماعيل
قسم المناهج وطرق التدريس

نظمت لجنة الاعتماد الأكاديمي بالكلية عدداً من الفعاليات حول "الاعتماد الأكاديمي" بصورة عامة، وتجربة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال الاعتماد الأكاديمي بصورة خاصة في المدّة ما بين ٢٧ – ٢٩ مايو ٢٠٠٣م. وأشرف على تنفيذ هذه الفعاليات الأستاذ الدكتور/ عبد اللطيف حيدر، عميد كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، وشملت محاضرة، وورشتي عمل شارك فيها أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

- وفيما يلي تفصيل حول كل من تلك الفعاليات الثلاث:

١- المحاضرة: ألقيت المحاضرة صباح يوم الثلاثاء ٢٠٠٣/٥/٢٧م، بالقاعة ٤٧ بالحرم الجامعي بالصخير، وتناولت تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال الاعتماد الأكاديمي. وأدار الجلسة الدكتور/ خالد أحمد بوقحوص عميد كلية التربية، والذي قدّم الدكتور المحاضر معرّفاً به، وبمؤهلاته العلمية، وبمناصبه الأكاديمية، ثم رحّب بالحضور، وأعرب عن اعتزاز الكلية بتشريف الدكتوره / مريم بنت حسن آل خليفة رئيسة الجامعة المحاضرة، ورعايتها لها.

■ وعرض الدكتور المحاضر إطاراً نظرياً شاملاً حول الاعتماد الأكاديمي، حيث تناول في عرضه المحاور التالية:

- المقصود بالاعتماد الأكاديمي.
- آليات الاعتماد الأكاديمي.
- نوعي الاعتماد الأكاديمي: الاعتماد العام، والاعتماد الخاص.

- وظائف كل من الاعتمادين الخاص والعام، ومعاييرهما، والمؤسسات الخاصة بهما.
- خلفية تاريخية لتجربة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، في مجال الاعتماد الأكاديمي.
- أشكال ضمان الجودة في الجامعة: المجالس الاستشارية، والمجالس المهنية الاستشارية، ومخرجات التعليم.
- إجراءات عمل المجالس، وإنجازاتها.
- إجراءات تقييم مخرجات التعلم.
- الدروس المستفادة من تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

■ بعد ذلك فتح الدكتور خالد بوقحوص مدير الجلسة باب النقاش مع الدكتور المحاضر، وفيما يلي أهم تساؤلات الحضور، وإجابات المحاضر:-

س: ما أهم الصعوبات التي واجهت التجربة، وكيف تم التغلب عليها؟

ج: تمثلت أهم صعوبة في مدى قبول الفكرة، ومشكلة المعايير، والحرية الأكاديمية. وتم التغلب على معظم تلك الصعوبات بالحوار والتوعية.

س: هل تقبل المؤسسة الأكاديمية معايير السوق والتبعية؟

ج: السوق هو أحد المعايير، وليس المعيار الوحيد، والمهن غالبا ما تتطلب رؤية السوق ومتطلباته.

س: هل تم عرض معايير الاعتماد الأكاديمي على شرائح الرأي العام في الإمارات وخاصة وزارة التربية والتعليم؟

ج: هناك ممثلون عن معظم الشرائح وخاصة وزارة التربية والتعليم.

س: ما التكاليف المادية التي يحتاجها الاعتماد الأكاديمي؟

ج: ليس هناك مبالغ محددة، ويمكن إدارة ذلك في ضوء المتطلبات.

س: هل تميل معايير الاعتماد الأكاديمي إلى قولبة الجميع ضمن تلك المعايير؟

ج: المعرفة إنسانية، والمعايير هي ذات طبيعة مهنية عالمية.

س: ما الحد الأدنى لتقويم البرامج الأكاديمية؟

ج: لكل منظمة معاييرها الخاصة، ويمكن أقلمتها حسب أي بلد.

وقد رأى بعض الحضور ضرورة الاهتمام بالاعتماد الخاص.

٢- ورشة العمل الأولى:

وقد عقدت صباح يوم الأربعاء ٢٠٠٣/٥/٢٨م، بالقاعة رقم ٤٧ بالحرم الجامعي بالصخير، وتركزت حول إعادة تصميم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد أدار الجلسة الدكتور/ خليل إبراهيم شبّر رئيس قسم المناهج وطرق التدريس الذي رحّب بالدكتور المحاضر، وبالحضور الكرام، وتمنى لهم التوفيق في أعمال هذه الورشة. وقد عرض الدكتور المحاضر خلفية تاريخية، حول تطور تصميم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، حيث غطى العرض المحاور التالية:

- حركتي الإصلاح التربوي، والمعايير التربوية التي استندت إلى حركات تربوية سابقة، منها:

١ حركة الأهداف التعلمية.   ٢ – القياس المحكي المرجع.

٣ – التعلم للإتقان.   ٤ – التربية القائمة على الكفايات.

- نقد برامج الإعداد الحالية. وتركز النقد في خمس نقاط هي:

١– عدم كفاية زمن الإعداد الفني للمعلمين.

٢– المعرفة المجزأة غير المتكاملة.

٣– استخدام أساتذة كلية التربية لطرائق تدريس غير فعّالة.

٤– المناهج السطحية لكليات التربية.

٥– الإعداد لمدرسة تقليدية في زمن متغير.

- دور المنظمات المهنية في إصلاح إعداد المعلم.
- إعادة تصميم برامج إعداد المعلم في ضوء المعايير التربوية.
- معايير مؤسسة خءئ للراغبين في الحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- معنى الإطار المفاهيمي، ومكوناته.

- الفرق بين برامج كليات التربية في ظل حركة المعايير.
- مراعاة الاختلافات الناتجة عن ظروف كلية التربية في ظل الاعتماد الأكاديمي.
- ترجمة الاعتماد الأكاديمي إلى برامج أكاديمية، والمنظمات المهتمة بمعايير الاعتماد.

أسئلة توجيهية لتطوير عناصر الإطار المفاهيمي.

- وفي الختام طلب الدكتور المحاضر من الحاضرين التفكر في وضع برامج كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما نقاط القوة في برامج الكلية؟

– ما نقاط الضعف في برامج الكلية؟

– ما الفرص المتاحة لتطوير البرامج الأكاديمية؟

– ما المخاطر والصعوبات التي تواجه حركة التطوير؟

- بعد ذلك فتح الدكتور/ خليل شبّر مدير الجلسة باب النقاش مع الدكتور المحاضر، وفيما يلي أهم تساؤلات الحضور وإجابات المحاضر:

الأسئلة:

– ما أهم مراحل الإصلاح التي قمتم بها بهدف الوصول إلى مرحلة الاعتمادية؟

– هل توصلت المجتمعات العربية إلى تشكيل منظور فلسفي إبستومولوجي واضح يسهل عليها الانتقال من الأهداف إلى الممارسات؟

– هل تمت مراعاة نقاط أساسية في الموضوع، منها: تحسين مستوى الأستاذ الجامعي، والاهتمام بالتعلم الحقيقي، وليس عدد الساعات المعتمدة؟

– ما الأسلوب المتبع في إعداد المعلم بالإمارات بكلية التربية، هل هو التكاملي أو التتابعي؟

– هل تراعى معايير الاعتماد الأكاديمي ثقافة الأمة العربية وقوميتها؟

– لماذا لا يتم الاستئناس بتجارب دول أخرى غير الولايات المتحدة الأمريكية في هذا المشروع، مثل: التجربة الفرنسية؟

إجـابات المحاضر:

- المعايير ذات طابع مهني، وليست وعاء ثقافياً لأمريكا أو غيرها.
- الاعتماد الأكاديمي لا يلزمك بعدد ساعات دراسية معينة.
- الثقافة الغربية هي نتاج ساهمت فيه البشرية كلها؛ لذلك فهي عالمية، وقد اخترنا في كلية التربية بالإمارات التجربة الأمريكية؛ لأنها الأشمل، والأغنى، والأنسب لبرامجنا الأكاديمية.

٣- ورشة العمل الثانية:

عقدت هذه الورشة صباح يوم الخميس ٢٠٠٣/٥/٢٩م، بالصالة الرياضية بالحرم الجامعي في مدينة عيسى، وتركزت حول تسكين مخرجات التعلم في المساقات التربوية، وأدارت الجلسة الدكتورة / منى الأنصاري التي رحبّت بالدكتور المحاضر، وبالحضور الكرام، كما عرضت أهداف الورشة، وشرع الدكتور المحاضر بتوضيح الإطار المفاهيمي، وكيفية تحويله إلى مخرجات تعلم تتضمنها المقررات الدراسية في برامج كلية التربية.

وأضاف إنّ هناك عدة طرائق للقيام بهذا العمل، منها: أن نعدل المقررات الموجودة في ضوء المعايير الجديدة، أو أن نبدأ من جديد ونقترح مقررات جديدة تتناغم مع تلك المعايير. بعد ذلك، وزع المشاركون إلى (١١) مجموعة، كل واحدة منها تتكون من ستة مشاركين للقيام بالنشاط التطبيقي في الورشة الذي هدف إلى اقتـراح مقررات أكاديمية محورية لبرامج كلية التربية بجامعة البحرين عن طريق المناقشة الجماعية لأساتذة الكلية.

■ متطلبات نشاط المجموعات:

أ- قراءة معايير مؤسسة INTASC.

ب- تحويل مخرجات تلك المعايير إلى مقررات مقترحة.

- بعدها عرض الدكتور المحاضر مثالاً لمعايير إعداد معلمي الرياضيات، ورياض الأطفال كمعلمي مادة.

■ واختتمت الورشة بعرض من الدكتور المحاضر لمراحل توصيف المقررات الدراسية، وعناصر التوصيف في ظل الاعتماد الأكاديمي، وأهمية مراعاة بعض الاعتبارات المهمة في تطوير توصيف المساقات.

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١- قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين دراسة تحليلية

الطالب: علي محمد كاظم

٢- الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين.

الطالب: إبراهيم علي خميس

٣- اتجاهات مدراء التسويق في الشركات الصناعية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو تسويق الأنشطة الرياضية.

الطالب: فواز عبدالعزيز بخاري

٤- المشكلات التي تواجه التربية الرياضية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمملكة البحرين.

الطالبة: منال حسن علي موسى

5- The Effects of Using Creative Thinking Activities in Learning English on Third Secondary Commercial School Students' Creative Skills

By: Hassan Mohsin Hassan Alwadi

قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين دراسة تحليلية

إعداد
الطالب: علي محمد كاظم

إشراف
الأستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن

تاريخ المناقشة
٢٠٠٣/٥/١٢

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، وتمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي : ما مدى توافر قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية المدرسية بالحلقة الأولى في مدارس التعليم الابتدائي بمملكة البحرين ؟ وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- ما قيم المواطنة الصالحة كما تتصورها الأدبيات والبحوث والدراسات التربوية، لأطفال الحلقة الأولى في التعليم الابتدائي ؟

٢- ما مدى إسهام كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بالبحرين في تنمية المواطنة الصالحة لدى تلاميذ هذه الحلقة ؟

وشمل مجتمع الدراسة كتب المواد الاجتماعية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م . استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، واعتمد الكلمة، والجملة، والفكرة، وحدات للتحليل. أعد الباحث تصنيفاً خاصاً للقيم لغرض البحث تضمن (٢٥) قيمة، كما أعد بناء على هذا التصنيف استمارة للتحليل، ومن ثم قام بتفريغ النتائج في استمارة خاصة، واستخدم الأساليب الإحصائية المناسبة .

خرجت الدراسة الحالية بالنتائج التالية :

- قلة قيم المواطنة الصالحة المتضمنة في محتوى كتب المواد الاجتماعية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، حيث تشير النتائج إلى وجود العديد من القيم التي لم يتم تضمينها في محتوى هذه الكتب، هي : الحرية، والأمانة، والتسامح، والصدق ، والوفاء، والإخلاص، والثقة بالنفس .

- التركيز على بعض قيم المواطنة الصالحة - المتضمنة في تصنيف الدراسة - في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى دون القيم الأخرى. حيث يتضح من النتائج أن قيمة المعرفة المتعلقة بالعلوم وتطبيقاتها جاء التركيز عليها بدرجة كبيرة حيث بلغت تكراراتها (٩٠٧)، وبنسبة (٧ر٤٩٪)، واحتلت بذلك الرتبة الأولى .

- تفاوت النسب بين قيم المواطنة الصالحة التي تم تناولها في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي، حيث يوجد تباين بين نسب القيم في الكتاب الواحد، وفي الكتب الثلاثة مجتمعة أيضاً .

- لدني نسب بعض قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية في كتب الحلقة الأولى في التعليم الابتدائي. حيث قل الاهتمام ببعضها، وبلغ عددها ثماني قيم نالت تكرارات قليلة، ومقاربة، فهي تتراوح ما بين (١ - ٧) ، وهذه القيم هي : حب الوطن، والرحمة، والعدالة، والاعتماد على النفس، وحسن الجوار، والاحترام، والشجاعة .

وتشيرالنتائج إلى وجود نوع من عدم الاتزان في توزيع قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢م) ، وقد يكون لعدم الاتزان هذا تأثير في تحقيق المواطنة الصالحة المنشودة. وبناء على ذلك أوصت الدراسة بضرورة إحداث نوع من التوازن في تناول قيم المواطنة الصالحة من خلال تقويم كتب المواد الاجتماعية في الحلقة الأولى، وإجراء التعديل المناسب عليها. كما أوصت بإجراء بعض الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة .

الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين

إعداد
الطالب: إبراهيم علي خميس حمادي

إشراف
الدكتور فيصل الملا عبدالله

تاريخ المناقشة

٢٠٠٣/٦/٢٣

ملخص الدراسة

يستهدف البحث الحالي حصر وتحديد الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين الحكومية. وقد تمت صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

١- ما الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث حول تحديد الكفايات القيادية لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين وفقاً لمتغير الوظيفة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث حول تحديد الكفايات القيادية لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس البحرين وفقاً لمتغير الوظيفة؟

تكونت عينة البحث من (١١٧) مديراً ومديرة مدرسة، و(١٤) اختصاصياً، و (٢٥٨) معلم ومعلمة. ثم قام الباحث ببناء استبانة مقسمة إلى ستة محاور اشتقت بنودها من أدبيات التربية والتربية الرياضية المتعلقة بموضوع البحث، وقوائم الكفايات المستخدمة في تلك الأبحاث، والأهداف العامة لمنهج التربية الرياضية لصفوف المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وتم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة من جامعة البحرين في قسم المناهج

وطرق التدريس بكلية التربية، وقسم التربية الرياضية، ومن إدارة التربية الرياضية والكشفية والمرشدات بوزارة التربية والتعليم، وعدد من أساتذة التربية الرياضية في خارج مملكة البحرين.

وقد تم تحليل البيانات إحصائياً بطرق متعددة ومناسبة وهي: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (T-tset)، وتحليل التباين (ANOVA). وبناء على ذلك فقد تم حصر وتحديد (٤٢) كفاية قيادية من أصل (٨١) كفاية بعد تفريغ الاستبانات التي وزعت على عينة البحث والتي أظهرت أعلى نسب مئوية مقارنة بالكفايات الأخرى.

وقد أوضحت نتائج البحث اتفاق عينة البحث على قائمة الكفايات القيادية، حيث أنها توفر لإدارة التربية الرياضية والكشفية والمرشدات، والمهتمين بمجالات تقويم المعلمين أداة موثوقة لكيفية تقويم معلمي التربية الرياضية في ناحية البعد القيادي لديهم، كما أوضحت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة البحث تعزى لكل من متغيري الجنس والوظيفة.

وفي ضوء نتائج البحث، أوصى الباحث بتبني قائمة الكفايات القيادية لتقويم معلمي التربية الرياضية بمملكة البحرين، وإعادة هيكلية الطريفة التقويمية لمعلم التربية الرياضية في ضوء وجود معيار واضح ودقيق لقياس الجانب القيادي لدى معلمي هذه المرحلة من قبل القائمين على توجيه المعلمين، مع إعطاء الكفايات مزيداً من الاهتمام ضمن المنهج المدرسي لأنها تحكم جودة القيادة.

اتجاهات مدراء التسويق في الشركات الصناعية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو تسويق الأنشطة الرياضية

إعداد

الطالب: فواز عبدالعزيز بخاري

إشراف

الدكتور فيصل الملا عبدالله

تاريخ المناقشة

٢٠٠٣/٦/٢٥

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مدراء التسويق بالشركات الصناعية بالمنطقة الشرقية بالممكلة العربية السعودية نحو تسويق الأنشطة الرياضية. ؟ومن أجل تحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن عدد من التساؤلات؛ وهي: ماهي اتجاهات مدراء التسويق في الشركات الصناعية في المنطقة الشرقية بالممكلة العربية السعودية من خلال الأنشطة الرياضية؟ وما الرياضات المفضل تسويقها لدى مدراء التسويق بالشركات الصناعية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية ؟

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) مدير تسويق بالشركات الصناعية المدرجة في دليل الغرفة التجارية والصناعية للمنطقة الشرقية؛ حيث تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة؛ مثلت هذه العينة ما نسبته (٣٤,٤٪) من مجتمع الدراسة.

وقد قام الباحث بإعداد استبيانة وزعت على مدراء التسويق بتلك الشركات. وقد اشتملت الاستبيانة على (١٠٦) فقرات، وزعت على سبعة محاور أساسية؛ هي: محور المستهلك الرياضي واشتمل على (٨) فقرات، والمحور المالي واشتمل على (١٣) فقرة، ومحور الترويج واشتمل على (٢٣) فقرة، ومحور الوسائل المفضلة لتسويق الأنشطة الرياضية واشتمل على (٢٧) فقرة، ومحور الرياضات المفضل تسويقها واشتمل على (٢١) فقرة. وقد تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية باستخدام برنامج SPSS الإحصائي.

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات مدراء التسويق بالشركات الصناعية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية نحو تسويق الأنشطة كانت إيجابية بشكل عام. أما الوسائل التسويقية الأكثر تفضيلا، فقد حازت وسيلة التسويق عن طريق اللوحات الجانبية للمعلب أثناء اللقاءات الرياضية على أعلى نسبة موافقة، تليها رعاية الشركات للقاءات الرياضية، تليها في الرتبة الثالثة الخدمات الإعلانية قبل الحدث وأثناءه وبعده. أما الرياضات المفضل تسويقها فقد جاء في المرتبة الأولى الأنشطة الجماعية لأندية الدرجة الممتازة وهي كرة القدم؛ ومن ألعاب المضرب التنس الأرضي؛ ومن ألعاب الدفاع عن النفس الكاراتية. والسباحة أولى الألعاب المائية، وأيضاً حظيت الفروسية والعاب القوى على نسبة تأييد عالية .

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بإنشاء أقسام مستقلة في الاتحادات والأندية الرياضية مهمتها التواصل مع شركات ومؤسسات القطاع الخاص، وسن التشريعات التي تنظم عملية التسويق الرياضي من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وتكوين لجان مستقلة للاحتكام إليها في قضايا ومخالفات التسويق الرياضي، وإعداد الكوادر المؤهلة في مجال التسويق الرياضي، وتعميم نتائج الدراسة على الاتحادات، والأندية، والمراكز الرياضية لاتخاذ القرارات التسويقية المناسبة.

المجلد 4 العدد 3 سبتمبر 2003

المشكلات التي تواجه التربية الرياضية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : منال حسن علي موسى

إشراف

الدكتور فيصل الملا عبدالله

تاريخ المناقشة

٢٠٠٣/٦/٢٥

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه التربية الرياضية في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) في مملكة البحرين، حيث استخدمت الباحثة الأسلوب المسحي بصورته الوصفية وذلك نظراً لملاءمته مع طبيعة هذه الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من ١١٠ (٥٧ معلماً و٥٣ معلمة) من معلمي التربية الرياضية للحلقة الثالثة من التعليم الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والبالغ عددهم (المجتمع الأصلي ١٣٠ معلماً ومعلمة) حيث مثلت هذه العينة ما نسبته (٨٤,٦١٪).

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت هذه الاستبانة من (٦٦) فقرة وزعت على خمسة محاور أساسية، هي: محور المنهاج (١٤) فقرة، ومحور الأنشطة المكملة للمنهاج (٨) فقرات، ومحور المعلم (١١) فقرة، ومحور الامكانات (١٨) فقرة، ومحور المشكلات الأخرى الذي تكون من جزأين الأول الإدارة المدرسية (١٠) فقرة، والثاني التوجيه الفني (٥) فقرات.

وقد قامت الباحثة باحتساب معامل الثبات لمحاور الدراسة وللاستبانة ككل عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق، وبلغ معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل ٠,٨٤

وقد تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوافرة لدى برامج SPSS الإحصائي.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لجميع محاور الدراسة، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الامكانات والمشكلات الأخرى (الإدارة المدرسية) وذلك تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، حيث كانت هذه الدلالة لصالح حملة مؤهل البكالوريوس (المؤهل الأعلى). وأخيراً ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في محور المشكلات الأخرى (التوجيه الفني) تبعاً لمتغير الخبرة، حيث كانت هذه الدلالة لصالح خبرة أكثر من ٥ سنوات.

وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة برفع نتائج هذه الدراسة إلى الجهات المسؤولة عن التربية الرياضية في المدارس، والاهتمام بالمعلمين من مختلف الدرجات العلمية، وتأهيلهم، وإطلاعهم على كل ما هو جديد في العملية التدريسية، ومشاركة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في بناء صرح التربية الرياضية، والتغلب على المشاكل الموجودة، وعدم انتقادهم لمجرد الانتقاد فقط.

The Effects of Using Creative Thinking Activities in Learning English on Third Secondary Commercial School Students' Creative Skills

By
Hassan Mohsin Hassan Alwadi

Date of defense: 22 April, 2003

Abstract

The Purpose of this study was to investigate the effects of applying creative thinking techniques: perception, divergent thinking and convergent thinking in developing student's ability to learn English as a foreign language.

The study focused on:

1. The normal performance of the students when doing exercises in English.
2. A suggested unit based on the three approaches: Perception, divergent, and convergent thinking to be taught to the students after the pre-test.
3. The students expected performance that after being exposed to training session on a unit based on the three approaches to develop their thinking abilities.

Quantitative research methods were utilized in data collection and analysis. Two types of data were collected. These were: the Pre-Post Tests and the suggested unit. The participants of the study were 279 students learning English as a foreign language and they were distributed among four commercial schools??: two for boys and two for girls. The participants were chosen randomly and had been formed as one independent group for the purposes of the experiment following the pre-test.

The experiment was conducted in October 2001 and lasted for two weeks. The researcher was one of the teachers who taught and trained students on the exercises mentioned in the unit with the help of other teachers with whom each component of the unit and the tests had been discussed. These teachers were the senior teachers of the English in their schools.

The experiment started when students were given a pre-test including 12 items based on the approaches mentioned before. The items were related to the students' specialization, which was commerce. After doing the pre-test, the researcher started teaching the students the unit and practising exercises, which were designed according to these three approaches. After a period of two hours, the researcher exposed the students to a post-test as a post-test to find out the improvement in students' performance.

The data analysis revealed the following results:

1. The post-test scores were an improvement on the pre-test.
2. The spread of marks was reduced and there was a substantial increase in the generation of ideas.

In general, the results of this study supported the claim that creative thinking approaches develop students' performance in learning English as a foreign language.

To sum up, the data indicated an improvement in performance and development in generation ideas.